Michael Klebl, Silvester Popescu-Willigmann (Hg.)

Handbuch Bildungsplanung

Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene

wbv

Handbuch Bildungsplanung

Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf
unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene

Michael Klebl, Silvester Popescu-Willigmann (Hg.)

Handbuch Bildungsplanung

Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene

wbv

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2015

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Umschlagabbildung:
Shutterstock.com, Rawpixel

Bestell-Nr. 6004431
ISBN 978-3-7639-5557-2 (Print)
DOI: 10.3278/6004431w

Printed in Germany

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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

Inhalt

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann
Bildungsplanung: Ziele und Inhalte der beruflichen Bildung gestalten 9

A Bildungsplanung in Lehr-/Lernprozessen 17

Lukas Lutz & Silvester Popescu-Willigmann
A1 Lernziele als Leitlinien für den Unterricht 23

Lukas Lutz & Silvester Popescu-Willigmann
A2 Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung 47

Julia Krämer & Christina Müller-Naevecke
A3 Kompetenz: Modellierung und Diagnose 75

Lena Daberkow & Silvester Popescu-Willigmann
A4 Lernergebnisorientierung im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR) 99

Sebastian Barsch
A5 Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards 151

Mona Massumi
A6 Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung 171

Michael Klebl
A7 Didaktische Modelle 195

Antonius Lipsmeier
A8 Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends 243

B Bildungsplanung in Bildungsinstitutionen 271

Antonius Lipsmeier
B1 Curriculumentwicklung: Verfahren und Prinzipien ... 277

Johannes Koch
B2 Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse ... 309

Michael Köck
B3 Inhalte gewerblich-technischer Bildung ... 341

Günther Seeber
B4 Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung ... 371

Stephan Dettmers
B5 Entwicklungslinien und Perspektiven hinsichtlich Ausbildung und Akademisierung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe ... 391

Michael Klebl
B6 Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs ... 417

Ulrich Iberer & Ulrich Müller
B7 Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen ... 449

Mona Massumi
B8 Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung ... 479

C Nachfrage nach beruflicher Bildung 497

Silvester Popescu-Willigmann & Lukas Lutz
C1 Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung ... 501

Hans Dietrich
C2 Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive ... 555

Britta Thege & Marike Schmeck
C3 Alle Jahre wieder: Der Einfluss von Gender in der Berufswahl ... 587

Sebastian Barsch
C4 Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Auswirkungen auf das berufliche Bildungssystem ... 613

Sabrina Berg
C5 „Fachkräftemangel“ und „Ausbildungs-Mismatch“ im Kontext von Industrie 4.0 ... 635

D Angebot an beruflicher Bildung und politische Steuerung 657

Silvester Popescu-Willigmann & Lukas Lutz
D1 Angebot an beruflicher Erstausbildung und ausgewählte Einflüsse ... 663

Johannes Koch
D2 Ordnung der Systeme beruflicher Bildung in Deutschland ... 719

Bernd Remmele
D3 Von der Input- zur Output-Steuerung ... 749

Lars Windelband
D4 Früherkennung von Qualifikationserfordernissen ... 769

Monika Hackel
D5 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument ... 793

Michael Klebl
D6 Akademisierung der Berufsbildung ... 813

Simone Kattwinkel & Moritz Petzi
D7 Rationalisierung von Arbeit: Dequalifizierung und Subjektivierung ... 845

E Serviceteil 873

E1 Glossar 875

E2 Stichwortverzeichnis 939

E3 Autorinnen und Autoren 951

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

Bildungsplanung: Ziele und Inhalte der beruflichen Bildung gestalten

Das vorliegende Handbuch führt in das breite Themenfeld der Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten im Bereich der beruflichen Bildung ein – mit Blick auf die Entscheidungsbereiche auf der Ebene von Unterricht und Unterweisung, auf institutioneller Ebene im Zusammenhang mit Programmplanung und Produktgestaltung, und auf übergeordneter Ebene in Bezug auf langfristige Entwicklungen und Mechanismen der Steuerung im gesamten Bildungssystem.

Im Folgenden findet sich ein kurzer Überblick über das Sammelwerk, zunächst zur Zielstellung und zu den Zielgruppen, unter dem Stichwort „Zugänge zur Bildungsplanung". Im Anschluss wird der Aufbau des Handbuchs kurz erläutert, mit Verweis auf die Einleitungen zu den vier Buchteilen mit ihren jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten. Ein Dank an alle Beteiligten schließt dieses Vorwort ab.

1 Einführung: Zugänge zur Bildungsplanung

lies keine oden, mein sohn, lies die fahrpläne: sie sind genauer
(Enzensberger 1957, S. 85)

Bildung und Reisen haben vieles gemeinsam, und die Reise dient gerne als Metapher für Bildungsprozesse. Und was für den Fahrplan gilt, gilt daher vermutlich ebenso für den Bildungsplan: Manchmal ist es besser, Lehrpläne und Prüfungsordnungen zu studieren, als sich auf Mitschriebe aus dem Klassenzimmer, auf Lehrbücher und auf das Internet zu verlassen, um zu wissen, worauf es wirklich ankommt. Die Lektüre von Richtlinien, Verordnungen und Verfahrensplänen bringt einen nicht nur näher an das Ziel, sondern sie verspricht zudem Orientierung in unübersichtlichen Zeiten – und entfaltet, wenn man Hans Magnus Enzensberger folgt, nicht zuletzt auch kritisches Potenzial. Bildungspläne sind neben der Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften sowie der sächlichen Ausstattung mit Lernmaterialien und

Bildungsstätten das zentrale Instrument der Steuerung im Bildungssystem. Die kritische und konstruktive Beschäftigung mit Bildungsplänen lohnt sich nicht nur – sie ist wesentlicher Bestandteil einer (berufs-)pädagogischen Kompetenz.

Bildungspläne und Bildungsplanung

Das vorliegende Handbuch versammelt Beiträge, die Bildungspläne zum Thema haben. Der Begriff des Bildungsplans wird hier verstanden als Bezeichnung für diejenigen Unterlagen in Lehr-/Lernprozessen, die Auskunft über die intentionale Ausrichtung von Bildungsgängen geben: Curricula, Lehrpläne, Prüfungsordnungen und andere. Durch Bildungsziele und Lerninhalte werden Lernwege gestaltet sowie Qualifikations- und Kompetenzanforderungen festgelegt. Für die berufliche Aus- und Weiterbildung sind Bildungspläne (unter anderem in Form von Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrplänen, Modulhandbüchern) diejenige Instanz, die eine Verbindung herstellt zwischen Bildungsangeboten (dem Bildungssystem) einerseits und beruflichen Anforderungen (dem Beschäftigungssystem) andererseits. Sie dienen ferner als Leitbild für Menschen bei Berufswahl und beruflicher Neuorientierung. Dabei sind Berufsbilder und Tätigkeitsprofile einem ständigen Wandel unterworfen. Gleichzeitig prägen Bildungspläne die Bildungs- und Erwerbsbiografie von Individuen. Menschen erwerben in durch Bildungspläne strukturierten Bildungsgängen Kenntnisse sowie Fähigkeiten und sie entwickeln entsprechend der Orientierung in Bildungsplänen Kompetenzen für die Arbeitswelt, für das private Leben und für die gesellschaftliche Teilhabe. Auch wenn Bildung Selbstbildung ist, so ist diese Bildung des Selbst auf allgemein anerkannte Strukturen angewiesen.

Der Begriff der Bildungsplanung umfasst folglich vielfältige Aktivitäten unterschiedlicher Akteure im Bildungswesen, die der Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten dienen. Bildungsplanung im Kern ist die Entwicklung von Lehrplänen, Studien- oder Ausbildungsordnungen sowie die Festlegung von Prüfungsanforderungen. Aufgabe der Bildungsplanung ist die Auswahl von als bildungsrelevant erachteten Lerninhalten und die Legitimation dieser Auswahl durch Verfahren, die Konsens über Ziele herstellen; Bildungsplanung ist zudem die sinnvolle Anordnung von Zielen und Inhalten im zeitlichen Verlauf von Lehr-/Lernprozessen entlang der individuellen Entwicklung einzelner Personen, die Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten sind; und nicht zuletzt umfasst Bildungsplanung die Festlegung von Kriterien für die Diagnose individueller Lernfortschritte als Qualifikation oder Kompetenz. Aber auch die konkrete Planung von Unterricht, Unterweisung oder Lernen in anderen Lehr- oder Lernkontexten entlang der Vorgaben in Bildungsplänen ist Teil der Bildungsplanung, ebenso wie die Programmplanung und Gestaltung neuer Bildungsprodukte in Weiterbildungseinrichtungen oder die Entwicklung von Studiengängen an Hochschulen. Bildungsplanung im weitesten Sinn umfasst auch die bildungspolitische Steuerung auf übergeordneter Ebene, für die berufliche Bildung insbesondere mit dem Ziel, die Leistungen des Bildungssystems mit den Bedarfen des Beschäftigungssystems in Einklang zu bringen.

Bei der Ziel- und Inhaltsbestimmung für berufsbezogene Bildungsgänge ist einerseits den Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit Rechnung zu tragen – Beispiele sind die Internationalisierung der Berufstätigkeit, die europaweite Anerkennung von Qualifikationen, die Forderung nach Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Veränderung der Arbeitswelt durch den demografischen Wandel. Anderseits prägen veränderbare Wertvorstellungen die Programmplanung – wie eine zunehmende Individualisierung von Berufslaufbahnen und das Bestreben, Arbeit, Familie und Bildung im Lebenslauf besser vereinbar zu machen.

Zugänge zur Bildungsplanung

Welche Maßstäbe aber gelten für die intentionale und inhaltliche Gestaltung des beruflichen Lehrens und Lernens? Es ist offensichtlich, dass sich diese Frage in demokratischen, durch (post-)industrielle Produktion sowie den freien Austausch von Gütern, Arbeitskraft und Ideen geprägten Gesellschaften nicht durch einen „Universalplan Bildung" beantworten lässt. Allein schon der Föderalismus hat in (West-)Deutschland technokratische Zugänge zur Bildungsplanung stets verhindert. Und selbst wenn das staatliche Schulwesen in den Bundesländern tendenziell zentralistisch organisiert ist, ist die berufliche Bildung in der sozialen Marktwirtschaft durch Wettbewerb, Kooperation und Konsens unterschiedlicher Akteure geprägt – durch Marktmechanismen und insbesondere durch die Einflussnahme der Tarifpartner.

Bildungsplanung lässt sich daher jenseits technokratischer Bildungspolitik nur beschreiben, erklären, kritisieren und gestalten, wenn man Zugänge auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens in den Blick nimmt. Einige Beispiele:

- Als *Lehrkraft*, ob nun als Ausbilderin, als Trainer, als Dozentin oder als Lehrer, kennt man Lehrpläne, Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen, und berücksichtigt diese selbstverständlich bestmöglich in den eigenen Kursen. Es ist aber nicht unwahrscheinlich, dass man als erfahrene Lehrkraft irgendwann mit der Aufgabe konfrontiert wird, selbst einen Lehrgang, einen Studiengang oder Teile davon zu konzipieren, oder in entsprechenden Gremien mitzuarbeiten. Zugleich stellt sich für Lehrende die Frage, wie die Gestaltungsspielräume, die offizielle Bildungspläne für den Unterricht lassen, bestmöglich – und nach welchen Kriterien – mit Zielen und Inhalten auszuschöpfen sind.
- *Bildungsreferentinnen und -referenten* sind normalerweise in einem begrenzten institutionellen Kontext tätig, beispielsweise in einem Verband, in einer gemeinnützigen Organisation oder in einem Betrieb. Eine zentrale Aufgabe ist, in diesem Feld Bildungsbedarfe zu erheben, beispielsweise wenn organisatorische oder technische Veränderungen anstehen. Auch hier gilt es, Bildungsziele und Lerninhalte intentional und systematisch zu bestimmen, zu gewichten und zu ordnen.
- In Unternehmen, in der öffentlichen Verwaltung und bei gemeinnützigen Einrichtungen und Organisationen sind *Personalentwicklerinnen und -entwickler* mit der Laufbahn- und Karriereplanung der Beschäftigten befasst. Außerhalb des Bereichs der abhängigen Beschäftigung handeln *Berufs-, Studien- und*

Bildungsberater/-innen. Die Planung beruflicher Entwicklungswege oder die Beratung von Individuen zu Bildungsentscheidungen setzt voraus, die Ansprüche der Subjekte als Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen und in der Arbeitswelt zu kennen, um diese in Bezug zu den Zielen und Inhalten von Bildungsprozessen zu setzen.

- Bei den Trägern der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind *Programmplanerinnen und -planer* (unter Umständen als *Produktmanager/-in*) damit befasst, mittel- und langfristig Trends hinsichtlich sich wandelnder Qualifikationsanforderungen zu erkennen, um mit Bildungsangeboten darauf zu reagieren. Zudem kann die Programmplanung je nach sozialem Anliegen oder politischem Auftrag dem Zweck dienen, Trends zu beeinflussen und Qualifikationsfelder erst zu etablieren. Eine fundierte Einschätzung zu den verschiedenen Prinzipien der Einflussnahme auf die Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten ist hier mehr als nützlich.

Die hier genannten Zugänge repräsentieren mögliche Zielgruppen für das vorliegende Handbuch – exemplarisch, nicht abschließend. Die gesammelten Beiträge haben zum Ziel, für diese und andere Adressatinnen und Adressaten die theoretischen und anwendungsorientierten Grundlagen zu vermitteln, um Aufgaben der Bildungsplanung im bereits skizzierten Sinne kompetent bewältigen zu können. So erläutern die Beiträge wichtige und allgemein anerkannte Begriffe, Modelle und Theorien, wie beispielsweise den Unterschied zwischen Lernziel, Qualifikation und Kompetenz, oder das Verhältnis von Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung. Die Kenntnis dieser gängigen Konstrukte ist als Fachvokabular eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit bei der Bildungsplanung, beispielsweise in einschlägigen Gremien. Ein Glossar und ein Stichwortverzeichnis unterstützen hier die Orientierung.

Ein wesentliches Anliegen der versammelten Beiträge ist zudem eine Darstellung zur historischen Entwicklung der Bildungspraxis, einschließlich der theoretischen und normativen Reflexion über diese Praxis. Nur durch die Kenntnis der Herkunft sind manche Zusammenhänge und Verwirrungen als Pfadabhängigkeiten zu verstehen. Dies gilt insbesondere für den Begriff der Bildung in der deutschsprachigen Tradition des Neuhumanismus, und ebenso für das Berufsbildungssystem in Deutschland mit dem Spezifikum der Dualen Berufsausbildung. Nützlich erweisen sich entsprechende Einsichten im Zuge des Vergleichs mit Bildungssystemen in anderen Ländern, wobei die reine Gegenüberstellung im Vergleich längst durch eine gegenseitige Beeinflussung im Sinne der Internationalisierung und der Europäisierung von Bildung abgelöst wurde.

Zugleich haben die Beiträge zum Ziel, gängige Verfahren und Methoden der Bildungsplanung vorzustellen und zu erläutern – beispielsweise in Bezug auf die Curriculumentwicklung, die Programmplanung bei Bildungsträgern oder die Erhebung des Bildungsbedarfs. Dabei liegt der Schwerpunkt eindeutig auf einer Vorstellung von

exemplarisch ausgewählten, repräsentativen Verfahren, und deren Einordnung in eine übergeordnete Systematik. Es kann in den Beiträgen nicht das Ziel sein, einzelne Ansätze vollständig darzustellen, mit dem Ziel, diese ohne weitere Lektüre nachvollziehbar zu machen. Ziel ist vielmehr, die Leserinnen und Leser mit den entsprechenden Verfahren und Methoden bekannt zu machen, und Verfahren sowie Methoden einer kritischen Begutachtung zu unterziehen.

Ein weiteres Anliegen des Handbuchs ist es, die Interessen von Anspruchsgruppen im (beruflichen) Bildungssystem näher in den Blick zu nehmen. System und Verfahren, Methoden und Richtlinien, Ziele und Inhalte existieren nicht unabhängig von gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen. Sie erfüllen für verschiedene gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Funktionen und ermöglichen es, jeweilige Zwecke in den Prozessen der beruflichen Bildung zur Wirkung zu bringen. Wie ein Bildungssystem funktioniert, kann nur verstanden werden, wenn die darin und damit handelnden Akteurinnen und Akteure bekannt sind.

2 Aufbau des Handbuchs

Der Begriff des Plans deutet auf ein umfassendes, durchdachtes, widerspruchsfreies und leicht erfassbar gegliedertes System hin. Mit einem Plan kann man nicht nur künftige Leistungen vorneweg beschreibbar machen, man kann vor allem entsprechend des Maßstabs einen Überblick gewinnen und die großen Linien erkennen. Für die Bildungsplanung läge es unter Umständen nahe, ebenso bei den ganz großen Dingen anzufangen, beispielsweise bei (berufs-)pädagogischen Strukturbegriffen, bei Bildungsidealen oder bei Steuerungsparadigmen. Für den vorliegenden Sammelband haben die Herausgeber einen anderen Weg gewählt – in Abgrenzung zu einem technokratischen, deduktiven Ansatz der Bildungsplanung, wie oben bereits erläutert.

Die Anordnung der Beiträge in diesem Buch folgt dem didaktischen Prinzip *Vom Nahen zum Fernen*. Den oben genannten Zugängen zur Bildungsplanung und den möglichen exemplarischen Zielgruppen unter den Leserinnen und Lesern entspricht eine Gliederung in vier Buchteile von A bis D, die von der unmittelbar erfahrbaren Mikroebene des Unterrichts über die Mesoebene der Bildungseinrichtung als Rahmung zur abstrakten Makroebene des Bildungssystems führt:

- Als Lehrkraft ist man in erster Linie mit Lernzielen, Kompetenzmodellen, Adressatengruppen, curricularen Strukturen oder grundlegenden didaktischen Fragen beschäftigt. Hier bietet der *Buchteil A* Erkenntnisse zur Bedeutung von Bildungszielen und Lerninhalten in konkreten Lehr-/Lernprozessen – unter dem

Titel: *„Bildungsplanung in Lehr-/Lernprozessen“*. Ausgangspunkt ist die Frage, wie Ziele und Inhalte auf der Mikroebene das konkrete Handeln von Lehrkräften und Adressaten in der Interaktion im Unterricht formen.

- Für Bildungsreferentinnen und -referenten ist der institutionelle Kontext der Bildungsplanung von besonderer Bedeutung. Die Beiträge im *Buchteil B* widmen sich der Mesoebene in der Bildungspraxis – *„Bildungsplanung in Bildungsinstitutionen“*. Dabei stehen zum einen Bildungseinrichtungen als Orte der Bildungsplanung zur Debatte, beispielsweise bezogen auf die Ermittlung des Bildungsbedarfs im Betrieb oder bezogen auf die Programmplanung bei Bildungsträgern. Der größere Teil der Beiträge im Teil B widmet sich zum andern den Rahmenbedingungen für die Bildungsplanung, das heißt: den Werten, Regeln, Formen und Verfahren, die durch Institutionen repräsentiert werden.
- Personalentwicklerinnen und -entwickler nehmen ebenso wie Beraterinnen und Berater die Bildungsanstrengungen der Subjekte in den Blick; im Unterschied zu den Lehrkräften aber ausgehend von der übergeordneten Ebene der Bildungswege im Bildungssystem und der Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Der *Buchteil C* versammelt für die Makroebene unter dem Titel *„Nachfrage nach beruflicher Bildung“* Begriffe und Modelle zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsentscheidungen, unter anderem in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, von Geschlecht, von Behinderung, aber auch mit Blick auf die quantitative demografische Entwicklung oder den technischen Fortschritt in der Arbeitswelt.
- Für Programmplanerinnen und -planer sind ebenso wie für die Produktentwicklung im Bildungsbereich Prognosen und Projektionen zu mittel- und langfristigen Entwicklungen von Interesse. Wie die Bildungsforschung beschäftigen auch sie sich mit Wirkungszusammenhängen auf der Makroebene des Bildungssystems. Die Beiträge im *Buchteil D* erläutern hier den Ordnungsrahmen, die Interdependenzen und unterschiedliche Steuerungsmechanismen in Bezug auf das Angebot beruflicher Bildung, einschließlich der Interessen verschiedener Anspruchsgruppen und Akteure – unter dem Titel *„Angebot an beruflicher Bildung und politische Steuerung“*. Ziel ist hier, unterschiedliche Verfahren der Steuerung in der beruflichen Bildung darzustellen und greifbar zu machen.

Detaillierte Angaben zur Ordnung der Beiträge innerhalb eines Buchteils finden sich zu Beginn jedes Buchteils, einschließlich eines knappen Überblicks zur Ausrichtung jedes einzelnen Beitrags. Jeder einzelne Beitrag wird durch eine kurze Zusammenfassung eingeleitet. Dieser ist ein Inhaltsverzeichnis zur Binnengliederung des Beitrags vorangestellt.

Quellenangaben finden sich am Ende des einzelnen Beitrags, so dass die Beiträge wie für Sammelwerke dieser Art üblich in sich abgeschlossen sind. Ergänzt wird das Verzeichnis der verwendeten Quellen um Hinweise auf weiterführende Literatur, die zum vertiefenden Studium genutzt werden kann. Zudem haben die Autorinnen und

Autoren der Beiträge zum jeweiligen Themenfeld weiterführende Informationsangebote im Web ausgewählt und benannt, die zur Recherche, zur Umsetzung oder zur Vertiefung genutzt werden können.

Ein *Buchteil E* mit weiteren Hilfen vervollständigt den vorliegenden Sammelband. Es findet sich ein *Glossar* mit etwa 210 Kernbegriffen im Kontext der beruflichen Bildungsplanung sowie ein *Stichwortverzeichnis* mit etwa 1.700 Fundstellen zu Fachbegriffen, die sowohl die Beiträge als auch das Glossar erschließen. Das Glossar und das Stichwortverzeichnis wurden von den Herausgebern gemeinsam mit den *Autorinnen und Autoren* der Beiträge im Handbuch erstellt, die mit einer kurzen Biografie im dritten Abschnitt des Buchteils E vorgestellt werden.

3 Danksagungen

Die vorliegende Sammlung aktueller Beiträge zur Bildungsplanung in der beruflichen Bildung wäre nicht möglich gewesen ohne die Leistung und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit einer Vielzahl engagierter Menschen. Wir, die Herausgeber, möchten uns an dieser Stelle bei allen Beteiligten von ganzem Herzen bedanken.

Der Dank gilt an erster Stelle den Autorinnen und Autoren der Fachbeiträge, die es durch ihre fachliche und methodische Kompetenz erst ermöglicht haben, einen so umfassenden, integrierten und innovativen Blick auf die Bildungsplanung zu werfen. Wir danken nicht nur für Recherche und Autorenschaft, sondern insbesondere auch für die Geduld, bis alle Beiträge beisammen und im Buchsatz waren, sowie für die stets konstruktive Debatte über kritische Anmerkungen von Seiten der Herausgeber. Wir danken zudem für die Lieferung nahezu satzfertiger Manuskripte und die Übernahme der Korrekturarbeiten am eigenen Beitrag.

Wir möchten zudem Frau Karin Lühmann, Redaktionsleiterin beim W. Bertelsmann Verlag, danken. Frau Lühmann hat den Bedarf an einem Buch zu diesem Themenfeld gleich erkannt und die Idee der Herausgeber aufgegriffen. Ihre Unterstützung und die des W. Bertelsmann Verlags war von Anfang des Projekts bis zur Drucklegung ausgesprochen förderlich und konstruktiv. Wir danken ebenso Herrn Arndt W. Bertelsmann für den persönlichen Einsatz zur rechten Zeit. Unser Dank gilt zudem Herrn Wolfgang Siedenbühl für die sehr gute Unterstützung beim Buchsatz und die stets verfügbare Hilfe bei technischen Problemen. Frau Silke Kaufmann und Frau Regina Dostal haben mit den Herausgebern den Vertrag und das Manuskript abgestimmt. Auch für die hier erfahrene Unterstützung möchten wir uns bedanken.

Ein besonderer Dank gilt Frau Jasna-Maria Jahrens, deren herausragendes redaktionelles Lektorat für die Herausgeberschaft unverzichtbar war. Frau Jahrens leistete akribische Arbeit am wissenschaftlichen Apparat, stets mit Umsicht und der für die Qualitätssicherung notwendigen Gewissenhaftigkeit. Zudem verdient Herr Malte Hoppe den Dank der Herausgeber, für seine kompetenten Ideen zum Stichwortverzeichnis.

Die Herausgeber möchten den Studentinnen und Studenten aus den eigenen Lehrveranstaltungen danken, die durch kritische Rückfragen, Diskussion und persönliche Rückmeldung bezogen auf die Themen der Beiträge immer wieder zur Schärfung der Argumentation und zur Klärung der Begriffe beigetragen haben. Wir erlauben uns, diesen Dank auch im Namen der anderen Autorinnen und Autoren auszusprechen. Ein besonderer Dank gilt hier außerdem den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Flüchtlingszentrums Hamburg, die aus der Beratungspraxis Anregungen und Impulse für die thematische Ausrichtung der Beiträge mit internationalem Kontext geben konnten, beispielsweise durch den Blick auf die Anerkennung auswärtig erworbener beruflicher Qualifikationen.

Ludwigsburg/Hamburg, im Juli 2015

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

Quelle

Zitierte Literatur

Enzensberger, Hans Magnus (1957): verteidigung der wölfe. Gedichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 85.

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

A Bildungsplanung in Lehr-/Lernprozessen

Im Folgenden wird der thematische Rahmen des Buchteils A vorgestellt. Dieser betrifft die Mikroebene im Bildungssystem. Im Anschluss werden die Beiträge im Buchteil A einzeln kurz erläutert und in einen Zusammenhang gebracht.

1 Thematischer Rahmen

Die gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was von wem warum gelernt werden soll, werden im Kontext von Unterricht wirksam. Je nach Bildungsbereich wird statt von Unterricht auch von Training, Unterweisung, Lehrveranstaltung, Seminar oder Studium gesprochen – gemeinsam ist jedoch all diesen Situationen, dass das Handeln der beteiligten Personen, also von Lehrkräften, Adressatinnen und Adressaten, daran ausgerichtet ist, dass die Adressatinnen und Adressaten, Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, kurz: lernen. Unterricht, hier verstanden im weitesten Sinne als organisierte Prozesse des Lehrens und Lernens, ist immer intentional: Unterricht ist ausgerichtet an den Zielen der Bildung und den Inhalten des Lernens.

Die Beiträge in diesem Buchteil A sind der Bedeutung von Zielen und Inhalten in konkreten Lehr-/Lernprozessen gewidmet. Die intentionale Ausrichtung, also die Orientierung an Bildungszielen und Lerninhalten, ist die unerlässliche Grundlage für Situationen, die wir als Unterricht bezeichnen: Lehr- und Lernintentionen schaffen die soziale Situation „Unterricht" und grenzen den Bereich der Bildung von anderen gesellschaftlichen Bereichen ab. Daher ist es fast selbstverständlich, dass allgemeine und übergeordnete Intentionen der Bildung in konkreten Leitlinien für unterrichtliches Handeln greifbar werden. Sie werden in Lehrplänen, Bildungsplänen oder Curricula notiert, die als Richtschnur und Maßstab für das unterrichtliche Handeln wirken. Der Buchteil A betrifft somit die Mikroebene im Bereich der Bildung und damit der Bildungsplanung – die über allen Beiträgen stehende Frage lautet, wie durch Ziele und Inhalte das konkrete Handeln von Lehrkräften und Adressaten in der Interaktion im Unterricht geprägt wird.

Dabei richtet sich schon allein die Form der Leitlinien für Ziele und Inhalte in Bildungsgängen nach den allgemeinen, sich ändernden Vorstellungen über die Zwecke von Bildungsanstrengungen insgesamt. Es macht einen Unterschied, ob man Lerninhalte als Material betrachtet, das die Adressatinnen und Adressaten sich aneignen, oder ob es beim Lernen darum gehen soll, die Kräfte der Lernenden zu entfalten. Bestimmend für den Unterricht ist ohne Zweifel, ob es darum geht, kleinteilige Lernfortschritte durch Lernziele objektiv messbar zu machen, oder ob allgemein gefasste Leistungsvoraussetzungen für künftige Handlungssituationen als Kompetenzen bestimmt und gefördert werden sollen. Zudem bilden sich Lern- und Entwicklungsprozesse immer in der Dimension der Zeit ab, so dass sich die Frage stellt, wie sich Bildungsziele und Lerninhalte ordnen lassen, für einen strukturierten Weg, oder darüber hinaus für eine Ordnung nach Stufen. Letztere bilden sich unter Umständen in Ebenen ab, die selbst über abgegrenzte Bereiche des Wissens und des Könnens hinweg als Bildungsniveaus vergleichbar sind. Mit dem Blick auf die Adressatinnen und Adressaten von Bildungsanstrengungen stellt sich die Frage, ob im Vordergrund steht, was diese noch nicht können – gemessen an einer Vorstellung von Normalität, die zur Norm wird –, oder ob es möglich ist, das wertzuschätzen, was die Adressatinnen und Adressaten bereits und vielleicht Besonderes können.

Im vorliegenden Buchteil A geht es um die Formen von Plänen der Bildungsplanung – von Curricula, von Lehr- und Bildungsplänen. Dabei wird erläutert, welche vielfältigen begrifflichen und normativen Unterscheidungen den jeweiligen Orientierungs- und Ordnungsmerkmalen zugrunde liegen. Die erste Begegnung mit bildungsplanerischen Überlegungen findet in den meisten Fällen auf der unterrichtlichen Ebene statt. Lehrkräfte überlegen sich, wie sie die curricularen Vorgaben am besten in erfolgreiche Lernarrangements umsetzen. Dazu ist es wahrscheinlich notwendig und sinnvoll, die Begriffe, Modelle und Theorien zu kennen, die den genannten Formen der Ziel- und Inhaltsbestimmung zugrunde liegen. Die Kenntnisse der zum Teil verborgenen Zusammenhänge zwischen Bildungsidealen auf der einen Seite und den konkreten Angaben zu Zielen und Inhalten in den Bildungsplänen und Prüfungsordnungen auf der anderen Seite ermöglicht es den Lehrkräften zudem – unter Umständen gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten –, die Auffassung davon zu kritisieren, was Lernen eigentlich ist und wem es dienen soll. Nicht zuletzt ist ein vertieftes und differenziertes Verständnis der Bestimmung und Beschreibung von Bildungszielen und Lerninhalten vorteilhaft, wenn Lehrkräfte vor die Aufgabe gestellt sind, selbst Bildungsplanung zu machen, beispielsweise in der Ausarbeitung von Ausbildungs-, Prüfungs- oder Studienordnungen, oder für ihren eigenen Unterricht.

2 Die Beiträge im Buchteil A

Die acht Beiträge im vorliegenden Buchteil A gliedern sich paarweise in vier Schritte.

Die ersten beiden Beiträge von *Lukas Lutz* und *Silvester Popescu-Willigmann* führen in die Grundlagen der Unterrichtsplanung ein, selbstverständlich mit dem Schwerpunkt auf die Funktion von Bildungszielen im Handeln von Lehrkräften und Lernenden auf der Mikroebene der Bildung. Beide Beiträge setzen damit den unmittelbar für Lehrkräfte, Adressatinnen und Adressaten erfahrbaren Kontext der Wirksamkeit jeder Bildungsplanung. Der erste Beitrag A1 widmet sich unmittelbar den Lernzielen: „Lernziele als Leitlinien für den Unterricht". Dieser Beitrag erklärt die orientierende Funktion, die Lernzielen in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zukommt, einschließlich grundlegender Definitionen sowie einem kurzen Überblick zur historischen Entwicklung und zur Kritik am lernzielorientierten Unterricht. Mit ihrem zweiten Beitrag A2 „Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung" bieten die beiden Autoren eine kurze Einführung in die praktische Unterrichtsplanung, mit einem Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung. Der Beitrag erläutert die Bedeutung von Zielen und Inhalten im Rahmen der Unterrichtsplanung durch eine Darstellung der Elemente, die für die Unterrichtsplanung entscheidend sind, und der Beziehung zwischen diesen Elementen. So wird deutlich, wie Ziele und Inhalte mit anderen äußeren und inneren Faktoren abgestimmt werden müssen – so mit den Lernorten Schule und Betrieb, mit leitenden Prinzipien, mit der Planung des Verlaufs und der Wahl der Lehr-/Lernmethoden – damit Unterricht (im weitesten Sinne) gelingen kann.

Die beiden folgenden Beiträge betreffen zwei aktuelle, übergreifende und miteinander verknüpfte Entwicklungen für die Bestimmung von Zielen und Inhalten im Bereich der Bildung. Dies ist zum einen die Orientierung an Kompetenzen als Leitidee für Bildungsgänge aller Art, zum anderen die Systematisierung der durch Bildungsgänge erreichbaren Lernergebnisse durch den Europäischen sowie den Deutschen Qualifikationsrahmen. *Julia Krämer* und *Christina Müller-Naevecke* bieten mit ihrem Beitrag A3 „Kompetenz: Modellierung und Diagnose" eine grundlegende Einführung zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Neben den unerlässlichen Erläuterungen zum Begriff der Kompetenz konzentrieren sich die Autorinnen auf die Modellierung von Kompetenzen in der Bildungsplanung (für die Erstellung von Bildungsplänen), sowie auf die Diagnose von Kompetenzen in der Lernerfolgskontrolle. Dabei werden drei Ebenen betrachtet: zum ersten die übergeordnete Ebene des Berufsbildungssystems, die berufliche Handlungskompetenz als Leitbegriff und Zielgröße hat; zum zweiten die Ebene der Umsetzung in Bildungspläne und Curricula; und zum dritten die unterrichtliche Ebene im Hinblick auf die Frage, wie sich die individuelle Kompetenzentwicklung fördern lässt, und wie sich individuelle Kompetenz feststellen lässt.

Die Orientierung an Kompetenzen als Leitbegriff und Zielbestimmung ist aktuell übergreifend und international wirksam in der Bildungsplanung. Mit dem Kompetenzbegriff verbunden ist eine Orientierung an den Lernergebnissen, sofern Bildungsanstrengungen bewertet werden. Entscheidend ist nicht mehr, was jemand wie gelernt hat (im Sinne einer Qualifikation), sondern welche Handlungssituationen jemand mit dem Gelernten bewältigen kann (im Sinne einer Kompetenz). Diese „Output-Orientierung" liegt auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zugrunde, der als Referenzrahmen für Nationale Qualifikationsrahmen in Europa entwickelt wurde. *Lena Daberkow* und *Silvester Popescu-Willigmann* stellen im Beitrag A4 unter dem Titel „Lernergebnisorientierung im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR)" Entstehung, Aufbau und Funktionsweise der beiden Qualifikationsrahmen sowie ihr Verhältnis zueinander vor. Die Entwicklung Nationaler Qualifikationsrahmen und ihre Koppelung anhand des Europäischen Qualifikationsrahmens haben zum Ziel, Bildungsabschlüsse international vergleichbar zu machen. Bildungspläne für die berufliche Bildung, aber auch für akademische Studiengänge, beziehen sich künftig immer auf das durch diese Qualifikationsrahmen vorgegebene System, mit weit reichenden Folgen für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die Mobilität von Arbeitskräften innerhalb der Europäischen Union und die Ausrichtung der nationalen Bildungssysteme.

Zwei weitere Beiträge im Teil A des vorliegenden Buchs nehmen die Adressatinnen und Adressaten in Bildungsgängen in den Blick, und zwar mit einem besonderen Fokus auf die Verschiedenheit von Menschen. Zwar gilt die individuelle Förderung seit jeher als pädagogisches Prinzip, aber erst in jüngerer Zeit werden unter dem Stichwort „Inklusion" diejenigen Bemühungen gefasst und verstärkt, die darauf ausgerichtet sind, umfassend wirklich allen Menschen einen Zugang zu Bildung und daran anschließend zu Beschäftigung und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. In seinem Beitrag A5 „Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards" untersucht *Sebastian Barsch* das Spannungsfeld zwischen in Bildungsplänen objektiv beschriebenen Leistungsanforderungen und der Orientierung an der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen, mit denen Menschen in Bildung, in der Arbeitswelt und im gesellschaftlichen Zusammenleben starten. Der Autor erörtert dieses Spannungsfeld einerseits systematisch – durch eine Analyse zu den Auswirkungen der Standardisierung von Leistungsanforderungen durch Bildungspläne und Berufsbilder. Andererseits bietet der Beitrag einen Ausblick auf verschiedene Ansätze, mit der Verschiedenheit von Adressaten und Beschäftigten konstruktiv umzugehen und verschiedene Fähigkeiten auch im Kontext von beruflichen Bildungsgängen gewinnbringend für alle Beteiligten zu nutzen.

Ebenso systematisch eröffnet *Mona Massumi* im Beitrag A6 einen Zugang zur „Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung". Zunächst erörtert die Autorin das Begriffspaar Homogenität und Heterogenität, mit dem Ergebnis, dass auch ein Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten über „Heterogenität" auf die Normabweichung fixiert bleibt, und besser durch einen ressourcenorientierten Blick auf

„Diversität“ zu ersetzen ist. Mit einem Ebenenmodell zur Individualität von Adressatinnen und Adressaten bietet die Autorin ein universales Instrument zur Erfassung von Verschiedenheit in der Bildungs- und Unterrichtsplanung, und erörtert abschließend vier praktische Konsequenzen für die (berufliche) Bildung, die zur die diversitätsbewussten Gestaltung von Bildungsgängen beitragen: das Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen, die Konzentration auf berufsbezogene Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe, individuelle Unterstützungsangebote und Modularisierung sowie Flexibilisierung.

Die letzten beiden Beiträge im Teil A haben übergreifende Modelle für die Bildungsplanung zum Thema. So ist die Beschäftigung mit Zielen und Inhalten stets eingebettet in grundlegende und umfassende Vorstellungen darüber, was in Situationen des Lehrens und des Lernens passiert, und wie entsprechende Situationen geplant, durchgeführt und bewertet werden. Die Didaktik als Wissenschaft beschreibt diese Vorstellungen als „Didaktischen Modelle“, die *Michael Klebl* im Beitrag A7 im Überblick vorstellt. Der Beitrag führt in exemplarische Richtungen und in aktuelle Entwicklungen der didaktischen Theorie ein, und erörtert zentrale Grundbegriffe. Diese sind für die Didaktik als Wissenschaft im deutschsprachigen Raum grundlegend und gelten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspraxis als Allgemeingut.

Curricula, Bildungs- oder Lehrpläne sind diejenigen Richtlinien für die Bildungspraxis, die Bildungsziele und Lerninhalte in eine Ordnung bringen, also systematisieren. Neben der Frage der Auswahl stellt sich für diese Systematisierung stets die Frage der Anordnung. Für Bildungspläne lassen sich, insbesondere in der historischen Betrachtung, verschiedene Strukturen dieser Ordnung unterscheiden. Unter dem Titel „Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends“ stellt *Antonius Lipsmeier* im Beitrag A8 des vorliegenden Buchteils entsprechende Ordnungssysteme anschaulich vor. Zunächst unterscheidet der Autor lineare von thematischen Strukturierungen und erläutert entsprechende Modelle, um im zweiten Teil des Beitrags aktuelle und international beeinflusste Trends in der Bildungsplanung zu erörtern.

Lukas Lutz & Silvester Popescu-Willigmann

A1 Lernziele als Leitlinien für den Unterricht

1 Einführung 24

2 Der Lernzielbegriff 24

3 Lernzielorientierte Unterrichtsplanung 26
3.1 Funktionen und Bedeutung der lernzielorientierten Unterrichtsplanung 28
3.2 Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung 31

4 Klassifikation von Lernzielen 33
4.1 Klassifikation nach dem Abstraktionsgrad 34
4.2 Klassifikation nach der Fachbezogenheit 36
4.3 Klassifikation nach den Lernbereichen 38
4.4 Klassifikation nach der Lernzielebene 39

5 Zusammenfassung 44

Ziel dieses Beitrags ist es, den Lernzielbegriff in seiner maßgeblichen Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten, Anregungen zur Konzeption des lernzielorientierten Unterrichts zu geben und etablierte Klassifikationsschemata für Lernziele als Hilfsmittel der praktischen Unterrichtsplanung vorzustellen. Hierzu befasst sich der Beitrag mit den Grundlagen der Lernzielorientierung.

Nach der Definition und Abgrenzung des Begriffs ‚Lernziel' werden wesentliche Bestimmungen, Vorteile und Funktionen lernzielorientierter Unterrichtsplanung mit dem Ergebnis erläutert, dass das Lernziel die fundamentale Kategorie der Unterrichtsplanung darstellt und die Orientierung an diesem für einen gelingenden, transparenten und auf die Lernenden bezogenen Unterricht unverzichtbar ist. Ebenso findet eine Auseinandersetzung mit den Grenzen und der Kritik an einer lernzielbezogenen Unterrichtsplanung statt. Darauf folgt die Darstellung verschiedener Klassifikationssysteme von Lernzielen, die als Hilfsmittel zur Gestaltung eines ganzheitlichen und unterschiedliche Lerndimensionen und -niveaus berücksichtigenden Unterrichts dienen.

1 Einführung

Die Konzeption lernzielorientierten Unterrichts – also das Ausrichten der Bildungs- und Unterrichtsplanung auf die Ergebnisse und nicht den zu vermittelnden Inhalt des Lehr-/Lernprozesses – entstand im Rahmen der Forderung nach einem verstärkten Einbezug der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen. Erneute Aktualität gewinnt diese Konzeption durch die in den letzten Jahren stark forcierte Output-Orientierung von Bildungsaktivitäten im Rahmen von Bildungsstandards und – im Bereich beruflicher Bildung – der Handlungsorientierung und des Lernfeldkonzeptes. Eine umfassende Kenntnis des Lernzielbegriffs, der lernzielbezogenen Unterrichtsplanung und der Lernzieltaxonomien stellt damit die notwendige Basis für jedwede bildungsplanerische Aktivität sowohl auf Makro-, Meso- als auch auf Mikroebene sowie für das Verständnis der Reformierung des Bildungssystems von der Input- auf die Output-Steuerung dar.

Der Beitrag ist in drei aufeinander aufbauende Inhaltskapitel strukturiert: Der Erörterung des Lernzielbegriffs, auch in Abgrenzung zum Lehrzielbegriff (Kapitel 2) folgt eine Diskussion über Nutzen und Grenzen eines lernzielorientierten Unterrichts (Kapitel 3). Im Anschluss werden Kriterien der lernzielorientierten Unterrichtsgestaltung nebst anwendungsbezogenen Klassifikationsschemata vorgestellt (Kapitel 4).

2 Der Lernzielbegriff

Als Lern- und Lehrziele werden – so kann zunächst recht allgemein formuliert werden – diejenigen Resultate bezeichnet, deren Realisierung durch den Unterricht intendiert wird; sie beschreiben also Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler nach dem Ende des Lernprozesses besitzen sollen (vgl. Becker 2008, S. 143; Mager 1978, S. 2). Lern- und Lehrziele sind also auf ein Lernergebnis als Folge des vollzogenen, aber der Beobachtung unzugänglichen Lernprozesses gerichtet. Der Akt des Lernens ist nicht gleichsam Selbstzweck und wird als solcher auch nicht intendiert, sondern angestrebt wird der ‚Output' des Lernaktes, beispielsweise die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers zur Lösung eines bestimmten Problems (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f., 130). Sichtbar werden die Lernergebnisse als wahrnehm- und beobachtbares Verhalten der Lernenden; Lern- und Lehrziele geben also an, welche Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht erstrebt wird und wie dieses Verhalten im Endzustand beschaffen sein soll (vgl. ebd., S. 114 f.). Ein Lern- und Lehrziel besteht damit stets aus zwei irreduziblen Komponenten: Einer Inhaltskomponenten – die den Inhalt bzw. Lernstoff umfasst, der von

der Schülerin bzw. dem Schüler zu erlernen ist – sowie einer Verhaltenskomponenten, „durch die zum Ausdruck kommt was der Schüler mit den Inhalten tun können soll" (Speth/Berner 2011, S. 77; vgl. auch ebd., S. 80).

Welche Verhaltensänderung durch den Unterricht zu intendieren ist und welche Mittel dafür anzuwenden sind, ist freilich nicht unmittelbar ersichtlich, sondern muss durch die Lehrkraft reflektiert und antizipiert werden. Lern- und Lehrziele stellen geplante und rational entwickelte Zielsetzungen dar, die sich – auch wenn sie in Ausnahmefällen spontan beispielsweise im konkreten Unterrichtsverlauf gesetzt werden mögen – nicht zufällig ergeben, sondern im Rahmen der reflektierten Unterrichtsplanung zeitlich vor dem Unterricht aufgestellt werden. Die intendierte Verhaltensänderung muss dabei im Rahmen der Unterrichtsplanung möglichst umfassend und detailliert ausgearbeitet und beschrieben werden, um als Leitlinie für Planung und Durchführung des Unterrichts dienen zu können (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f.).

Lern- und Lehrziele sind von Unterrichtsbeschreibungen abzugrenzen, die Ablauf und Verfahren des Lehrprozesses darstellen: Während erstere die beabsichtigten *Ergebnisse* des Lehrens aufzeigen, stellen letztere Inhalt und Struktur des Unterrichts dar, bilden also den Unterrichts*prozess* als dasjenige Mittel ab, durch das die gewünschten Ergebnisse erzielt werden sollen (vgl. Mager 1978, S. 5-17): „Während eine Zielbeschreibung etwas über die Tätigkeit des Lernenden als Ergebnis gewisser Lernerfahrungen aussagt, geht aus der Unterrichtsbeschreibung nur der Gegenstand des Unterrichts hervor" (ebd., S. 11).

Entgegen einem Großteil der pädagogischen Literatur, in dem ohne weitere Erklärung die Begriffe ‚Lehrziel' und ‚Lernziel' miteinander gleichgesetzt werden, soll hier eine explizite Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernzielen getroffen werden. Beide Begriffe bezeichnen zwar *formal den identischen Gegenstand* – nämlich das durch den Unterricht intendierte Ergebnis –, allerdings *aus unterschiedlichen Sichtweisen*: Während ‚Lernziel' das erwünschte Unterrichtsergebnis aus der Perspektive der Lernenden bezeichnet, benennt ‚Lehrziel' eben dieses Ergebnis aus Sicht der Lehrenden (vgl. Peterßen 2000, S. 114 f.; Velica 2010, S. 12 f.).

Zwar beziehen sich sowohl Lehr- als auch Lernziele auf das erwünschte Unterrichtsergebnis, was aber unter diesem Ergebnis von Seiten der Lehrenden *inhaltlich* verstanden wird, kann – aufgrund unterschiedlicher Interessen – durchaus von den Erwartungen der Lernenden abweichen: Während die Lehrkraft beispielsweise das möglichst breite und umfangreiche Wissen der Lernenden in einem bestimmten Stoffgebiet erstrebt, besitzen diese das Ziel, nur das prüfungsrelevante Wissen zu erlernen, um den Aufwand zur Erreichung guter Noten möglichst zu minimieren. Da von einem gelungenen Unterricht nur gesprochen werden kann, wenn Lehr- und Lernprozess eine Einheit darstellen, sollte die Differenz zwischen den Erwartungen der Lehrkraft und derjenigen der Lernenden an die Ergebnisse des Unterrichts jedoch möglichst gering sein oder idealerweise überhaupt nicht existieren (vgl. Speth/Berner

2011, S. 96). Aufgabe der Lehrenden ist es daher, die von ihnen aufgestellten Lehrziele zu den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler zu machen; die vorgegebenen Lehrziele müssen von diesen übernommen und als die eigenen Ziele angesehen werden, wenn Unterricht gelingen soll (vgl. Velica 2010, S. 13).

Die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen bezeichnet daneben noch eine weitere für den Unterricht entscheidende Differenz. Wenn – in einem von dem oben Ausgeführten etwas abweichendem Verständnis – als Lehrziele dasjenige bezeichnet wird, was die Lehrkraft zu unterrichten intendiert, Lernziele hingegen dasjenige sind, das die Schülerinnen und Schüler lernen sollen (vgl. ebd., S. 12), dann werden beide Positionen nicht zwangsläufig übereinstimmen: „Lehrziele können vom Lehrer praktisch immer erreicht werden, ob die Schüler aber die gesetzten Lernziele immer bewältigen können, ist fraglich" (Speth/Berner 2011, S.96). In diesem Verständnis drückt die Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen also den Sachverhalt aus, dass zwar der Unterricht in der von der Lehrkraft geplanten Form verlaufen kann – das intendierte Lehrziel also erreicht wird –, dennoch aber nicht alle Schülerinnen und Schüler die intendierten Fähigkeiten und Kenntnisse erworben haben, die Lernziele also nicht vollumfänglich realisiert wurden. Auch hier besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, Lehr- und Lernziele möglichst umfassend zur Deckung zu bringen, also dafür Sorge zu tragen, dass alle oder zumindest möglichst viele Lernende die erwünschten Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben.

In beiden Verständnissen der Unterscheidung von Lehr- und Lernzielen wird ein enger begrifflicher Zusammenhangs deutlich, so dass vereinheitlichend auch von Lehr-/Lernzielen gesprochen wird (vgl. Becker 2008, S. 143); im Folgenden wird nur von ‚Lernzielen' die Rede sein, womit aber immer die – möglichst vollständige – Einheit von Lern- und Lehrzielen gemeint ist.

3 Lernzielorientierte Unterrichtsplanung

Einerseits wird in der Unterrichtsplanung davon ausgegangen, „daß alle Unterrichtsmomente in Interdependenz zueinander stehen und eine generelle Vorrangigkeit nicht erkennbar ist" (Peterßen 2000, S. 129). Die Momente des Unterrichts – Ziel, Inhalt, Methode, Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen sowie das pädagogische Feld – stellen ein vernetztes Gefüge dar, beeinflussen und bedingen sich also gegenseitig, so dass beispielsweise eine Veränderung der angewandten Methode sich auf Inhalt und Ziel sowie die übrigen Momente des Unterrichts auswirkt (vgl. Speth/Berner 2011, S. 14; Velica 2010, S. 12).

Jedoch besteht andererseits – aufgrund der beispielsweise in lernfeldorientierten Lehrplänen verbindlich vorgegeben Lernziele – eine unterrichtsplanerische Vorrangstellung zugunsten der Ziele, so dass die übrigen Unterrichtsmomente durch diese rechtlich verbindlichen Ziele, die einen „übergeordneten Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen" (Speth/Berner 2011, S. 14) darstellen, determiniert werden (vgl. Velica 2010, S. 11). Freilich besitzen nicht nur die Lernziele der Makroebene eine die Unterrichtsplanung und den Unterricht bestimmende Vorrangstellung gegenüber den übrigen didaktischen Kategorien. Auch die Lernziele der Mikroebene – also diejenigen Verhaltensänderungen, die von der Lehrkraft im Rahmen einer konkreten Unterrichtseinheit bzw. -stunde intendiert werden – besitzen in der Konzeption des lernzielorientierten Unterrichts eine Vorrangstellung, da diese im Prozess der Unterrichtsplanung zuerst aufzustellen sind und erst auf ihrer Grundlage die übrigen Unterrichtsmomente nach dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, inwieweit sie zur Realisierung der aufgestellten Lernziele beitragen.

Die lernzielorientierte Unterrichtsplanung bzw. der lernzielorientierte Unterricht basiert also auf der didaktischen Grundannahme, dass sich die Unterrichtsplanung und -durchführung an – sowohl auf der Makroebene rechtlich definierten als auch für die konkrete Lehr-/Lernsituation von der Lehrkraft aufzustellenden – Lern*zielen* auszurichten hat und nicht mehr – wie in älteren didaktischen Konzeptionen – an Lern*inhalten* (vgl. Peterßen 2000, S. 114; Steindorf 2000, S. 109). Stand in der Unterrichtsplanung – basierend auf den damaligen ebenso durchgehend inhalts- und themenorientierten Lehrplänen – lange Zeit die Vermittlung von Inhalten im Zentrum, nach denen alle weiteren Unterrichtsmomente ausgerichtet wurden, so sind die Inhalte in der lernzielorientierten Unterrichtskonzeption ein von den Lernzielen abhängiges Moment, das sich erst durch die Aufstellung der Ziele ergibt (vgl. Peterßen 2000, S. 127 ff.; Steindorf 2000, S. 109).

Mit dieser Transformation des methodischen Vorgehens der Unterrichtsplanung einher geht der allgemein festzustellende Wandel des Unterrichts und des Schulwesens von der traditionellen Input- zur Output-Steuerung, so dass Bildungsgänge nicht mehr auf Grundlage des zu vermittelnden Lernstoffes, sondern auf Grundlage der Lernergebnisse geplant und auch bewertet werden. Der lernzielorientierte Unterricht stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument zur Anwendung von Bildungsstandards im Bildungswesen dar, die als Instrument zur Sicherung gleichbleibender und vergleichbarer Qualität dienen. Bildungsstandards werden beschrieben und definiert auf Grundlage bestimmter Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Stufe ihrer Schulbildung verfügen müssen. Lernziele beziehen sich auf diese Kompetenzen, indem sie das Erreichen der Kompetenzniveaus durch die Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtsziele definieren (zu Bildungsstandards vgl. Heid 2003; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2005).

Um als Basis für die Unterrichtsplanung dienen zu können, müssen Lernziele operationalisiert sein (vgl. Speth/Berner 2011, S. 78). Zur Operationalisierung von Lernzielen ist *erstens* die Beschreibung derjenigen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen notwendig, die die Lernenden nach Ende des jeweiligen Lernzeitraums besitzen sollen, bzw. die möglichst genaue Beschreibung der Verhaltensänderung bzw. des Endverhaltens, das die Lernenden an den Tag legen sollen (vgl. ebd., S. 78 f.; Velica 2010, S. 19). Dabei ist darauf zu achten, das intendierte Endverhalten möglichst exakt zu beschreiben, also eine eindeutige und keinen oder kaum Interpretationsspielraum gewährende beschreibende Terminologie zu verwenden und mehrdeutige Begrifflichkeit zu vermeiden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 79; Velica 2010, S. 19). *Zweitens* müssen Bedingungen genannt werden, unter denen die Schülerin bzw. der Schüler die eigene Lernleistung – also die Verhaltensänderung – zeigen soll, unter denen also die Prüfung ablaufen soll; beispielsweise wäre das die – ebenfalls möglichst eindeutig zu formulierende – Angabe der zur Verfügung stehenden Zeit oder der erlaubten Hilfsmittel und Lernmaterialien (vgl. ebd.). *Drittens* ist die Aufstellung von Beurteilungskriterien bzw. eines Bewertungsmaßstabes für die Leistungsmessung erforderlich, anhand dessen intersubjektiv nachprüfbar entschieden werden kann, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler das Lernziel erreicht haben (vgl. ebd.).

3.1 Funktionen und Bedeutung der lernzielorientierten Unterrichtsplanung

Die lernzielorientierte Unterrichtsplanung besitzt mehrere Funktionen bzw. Vorteile für die Unterrichtsgestaltung.

Reflektierte und rationale Unterrichtsplanung

Erstens wird aufgrund der Zielorientierung eine *reflektierte und rationale Unterrichtsplanung* erleichtert bzw. überhaupt erst möglich. Aus der Aufstellung des durch die Unterrichtspraxis zu realisierenden Lernziels wird ersichtlich, wie die übrigen Unterrichtsmomente zu gestalten sind, denn der zu vermittelnde Stoff, die eingesetzten Medien und die übrigen didaktischen Momente des Unterrichts müssen so gewählt werden, dass sie zur Realisierung des Lernziels in größtmöglichem Umfang beitragen. Erst wenn das Ziel des Unterrichts bekannt ist, können die Mittel zu seiner Realisierung – also die übrigen Unterrichtsmomente – ausgewählt und damit gewährleistet werden, dass sie zum Erreichen eines für erstrebenswert gehaltenen Ergebnisses auch beitragen (vgl. Mager 1978, S. 2-6). Umgekehrt heißt dies: Würde im Vorhinein kein Lernziel aufgestellt, wäre die Auswahl der Inhalte, Methoden sowie der Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen willkürlich und damit die Unterrichtsplanung als solche verfehlt. Die vorrangige Aufstellung von Lernzielen ist also nötig, um Bildungsaktivitäten von Zufälligkeiten zu befreien und absichtsvoll zu gestalten:

> *Wenn Sie nicht wissen, wohin Sie wollen, ist es schwer, geeignete Mittel auszuwählen, um dorthin zu gelangen. […] Lehrer arbeiten im Nebel ihres eigenen Tuns, wenn sie nicht wissen, was ihre Schüler als Ergebnis ihres Unterrichts erreicht haben sollen. (ebd., S. 5)*

Um die Auswahl der Unterrichtsmomente von willkürlicher Entscheidung zu befreien, muss zudem der Aspekt der Zweckrationalität der lernzielorientierten Unterrichtsplanung berücksichtigt werden: Das aufgestellte Ziel bzw. der Zweck des Unterrichts kann nur erreicht werden, wenn zu seiner Realisierung *geeignete* Mittel eingesetzt werden, wenn die Auswahl der Mittel also nach rationalen – und das heißt hier: wissenschaftlichen – Erkenntnissen erfolgt (vgl. Peterßen 2000, S. 129 f.). Eine Aufstellung von Lernzielen und auf dieser Basis die Auswahl der übrigen Unterrichtsmomente zu vollziehen, ohne darauf zu reflektieren, ob die ausgewählten Momente auch tatsächlich – also wissenschaftlich gesichert – zur Realisierung des Lernziels beitragen, hieße nach wie vor eine willkürliche Auswahl treffen.

Freilich ist davon auszugehen, dass auch ohne ausdrücklich lernzielorientierte Unterrichtsplanung Lehrende oftmals Ziele ihres Unterrichts aufstellen, die jedoch zumeist vage bleiben und nicht explizit formuliert werden. Durch die Explizierung von Lernzielen – und nur in diesem Fall kann von lernzielorientierter Unterrichtsplanung die Rede sein – besteht jedoch die Möglichkeit, die bisher implizit und damit auch unhinterfragt gebliebenen Lernziele auf ihre tatsächliche Bedeutung und Wünschbarkeit zu prüfen – und diese gegebenenfalls durch besser geeignete Ziele zu ersetzen (vgl. Mager 1978, S. 6).

Eine lernzielorientierte Unterrichtsplanung sichert aus diesen Gründen den Erfolg der Unterrichtspraxis: Es wurde empirisch „nachgewiesen, daß zielorientierter Unterricht die strukturelle Qualität der Kenntnisse, die im Unterricht vermittelt und erworben werden, steigert und daß dadurch wiederum der Lernerfolg gesteigert wird“ (Peterßen 2000, S. 129). Dieses lernförderliche Ergebnis steht jedoch unter der Bedingung, dass nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern auch die Unterrichtsdurchführung zielorientiert ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Die Zielorientierung darf sich also nicht auf die vorgängige Unterrichtsplanung beschränken, sondern auch während der konkrete Durchführung des Unterricht muss die Lehrperson stets die Ziele im Auge behalten, deren Realisierung sie anstrebt.

Überprüfung und Kontrollierbarkeit

Dem Aufstellen von Lernzielen kommt nicht nur die Bedeutung zu, als Basis der rationalen und reflektierten Unterrichtsplanung zu dienen und die Auswahl der übrigen Unterrichtsmomente zu bestimmen, sondern es eröffnet *zweitens* die Möglichkeit der *Überprüfung und Kontrollierbarkeit* des Erreichens von Lernergebnissen. Erst wenn die Lernergebnisse im Verlauf der Unterrichtsplanung explizit aufgestellt und „vor allem mit größter Präzision bestimmt und höchster Eindeutigkeit formuliert“ (ebd., S. 130) werden, ist es möglich, Tests oder Prüfungen zu konzipieren, mit denen das Erreichen dieser Lernziele – also die Realisierung der intendierten Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler – überprüft werden kann (vgl. Mager 1978, S. 5). In der Aufstellung und Ausformulierung der Lernziele muss also, soweit möglich, dasjenige Verhalten der Lernenden definiert sein, aus dem – als sichtbares Zeichen des unbeobachtbaren Lernprozesses – das erfolgreiche Erreichen des Lernziels

gefolgert werden kann (vgl. Peterßen 2000, S. 130). Werden die dem Unterricht zugrunde gelegten Lernziele und das intendierte Endverhalten nicht ausreichend reflektiert und expliziert, besteht für die Lehrperson nicht die Möglichkeit, mit gezielt auf die Lernziele zugeschnittenen Prüfungen zu evaluieren, ob und inwieweit der Unterricht erfolgreich verlief und die gewünschte Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler festzustellen ist. In diesem Fall besteht die Gefahr, Prüfungen zu konzipieren, die mit den Zielen des Unterrichts nicht übereinstimmen, und damit sowohl das Instrument der Prüfung als Möglichkeit der Evaluierung des Unterrichtserfolgs wirkungslos zu machen als auch die Schülerinnen und Schüler ungerecht zu bewerten (vgl. Mager 1978, S. 5).

Es wäre verfehlt anzunehmen, die durch die lernzielorientierte Unterrichtsplanung ermöglichte Überprüfung und Kontrollierbarkeit beziehe sich einzig und allein auf die zu bewertende Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Vielmehr soll dadurch auch für die Unterrichtsperson deutlich werden, ob und inwieweit ihre eigene Lehrplanung die Erreichung der aufgestellten Lernziele überhaupt ermöglichte; durch die Evaluation des Unterrichtserfolges wird also eine gegebenenfalls notwendige Revision der Unterrichtsplanung ermöglicht (vgl. Peterßen 2000, S. 130).

Orientierung für die Schülerinnen und Schüler

Die Aufstellung von Lernzielen dient *drittens* den *Schülerinnen und Schülern zur Orientierung*, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie im Verlauf des Unterrichts erlernen sollen. Erst aufgrund der Information, was von ihnen im Verlauf des Unterrichts erwartet wird, können sie ihre eigene Tätigkeit und Leistung zur Erreichung dieser Ziele gezielt planen und damit aktiv zur umfänglicheren Realisierung der Lernziele beitragen (vgl. Mager 1978, S. 6, 16):[1] „Die Erfahrung zeigt, daß Schüler, die klare Ziele vor Augen haben, in allen Ausbildungsbereichen besser entscheiden können, welche Handlungen geeignet sind, dahin zu kommen, wo sie hinwollen“ (ebd., S. 6). Den Lernenden mitgeteilte und transparent gemachte Lernziele tragen nicht nur zu einem zweckmäßigen und zielorientierten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler bei; darüber hinaus steigt dadurch die Motivation der Lernenden, da sie sich durch ihnen bekannte und verständlich gemacht Lernziele – also durch einen auf sie bezogenen und sie einbeziehenden Unterricht – in wesentlich stärkerem Maße mit dem Unterrichtsgeschehen identifizieren (vgl. Becker 2008, S. 143; Peterßen 2000, S. 130 f.).

Die Hinwendung des Unterrichts und der Unterrichtsplanung zu den Schülerinnen und Schülern stellt keinen ‚freiwilligen‘ Zusatz dar, der die lernzielorientierte

1 Die Bestrebung, die Aktivität der Schülerinnen und Schüler in Bildungsprozessen zu erhöhen, kann als ein allgemeiner pädagogischer Trend bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang steht beispielsweise die in den letzten Jahren stark in den Fokus gerückte Selbstlernkompetenz. Auch in Bezug auf diese gilt: Waren Lernende über lange Zeit hinweg lediglich als mehr oder minder verarbeitungsbereite Empfänger von Informationen betrachtet worden, so wird heute verstärkt die *aktive Rolle* bei der gezielten Aufnahme, Verarbeitung sowie dem Transfer von Wissen herausgestellt (vgl. Schmidt/Stark 1996, S. 149).

Unterrichtskonzeption auf einen positiven Zusatznutzen hin erweiterte; vielmehr ist der originäre Zweck der Lernzielorientierung erst durch die größere Schülerorientierung erreicht (vgl. Velica 2010, S. 10). Wurde nämlich bis in die 1970er-Jahre hinein der Unterrichtsprozess auf die Lehrperson ausgerichtet, stehen seitdem die Lernenden im Mittelpunkt und wurden zu „eigenständigen Mitgestalter[n] des Lernprozesses" (ebd.), während die Lehrperson „zum Partner im Unterricht, mehr zum Regisseur als Hauptakteur" (ebd., S. 12) wurde. Eine der Methoden, um diese Orientierung auf die Schülerinnen und Schüler zu realisieren, stellt die lernzielorientierte Unterrichtsplanung dar. Die zentrale Stellung der Schülerorientierung im Konzept der lernzielorientierten Unterrichtsplanung und -gestaltung zeigt sich zudem daran, dass im engeren Sinne erst dann von einem ‚Lernziel' die Rede sein kann, wenn dieses nicht äußerlich von der Lehrperson vorgegeben wird, sondern zu einem Ziel der Schülerinnen und Schüler selbst geworden ist (siehe oben).

3.2 Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung

Es werden in der Literatur mehrere Argumente gegen die lernzielorientierte Unterrichtsplanung und gegen eine umfassende und detaillierte Operationalisierung von Lernzielen ins Feld geführt. *Erstens* wird der lernzielorientierte Unterricht dahingehend kritisiert, streng operationalisierte Lernziele beschränkten die Lehrfreiheit und Spontaneität der Unterrichtsperson in zu starkem Maße (vgl. Speth/Berner 2011, S. 80). Die ‚Durchstrukturierung' der Unterrichtsplanung führe zu fehlender Ergebnisoffenheit, Flexibilität und Kreativität:

> *[...] dann soll Lernzielorientierung vor allem gewährleisten, daß durch die Entscheidung über das Lernziel gleich am Anfang aller Planung diese dann nicht mehr zerfasern und fehlgehen kann, sondern vielmehr möglichst schnurstracks auf das bestimmte Ziel zuläuft. Dahinter steckt auch die Auffassung, daß man sich bei der Unterrichtsplanung möglichst keine Umwege leisten sollte.* *(Peterßen 2000, S. 129)*

In diesem Zusammenhang spricht Wilhelm H. Peterßen (ebd., S. 131) auch von „formale[m] Zwang". Gegen dieses Argument ist jedoch zu betonen, dass die präzise und strukturierte Formulierung von Lernzielen keineswegs die Offenheit gegenüber spontanen Änderungen ausschließt, wenn dies aus den (Unterrichts-)Umständen erforderlich sein sollte. Die strenge Operationalisierung ist kein Selbstzweck, sondern dient der Erzielung eines möglichst gelungenen Unterrichtsgeschehens und eines möglichst umfassenden Lernergebnisses auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Wenn während der Unterrichtsplanung oder im Unterrichtsverlauf festgestellt werden sollte, dass diese Ziele mit den präzise operationalisierten Lernzielen nicht erreicht werden können, dann ist eine spontane Änderung des Unterrichtsverlaufs im Sinne der Konzeption der lernzielorientierten Unterrichtsplanung selbstverständlich. Lernziele sollten also nicht restriktiv im Sinne einer festen Vorgabe angesehen werden, sondern als eine Art Leitfaden, anhand dem erkennbar wird, ob und welche

Fortschritte erzielt werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 80 f.). Darüber hinaus ist eine detaillierte Operationalisierung von Lernzielen die Voraussetzung für spontane und wirkungsvolle Änderungen der Unterrichtsplanung: Denn es wird

> *[...] gerade durch die strenge Operationalisierung erst die Basis geschaffen, auf der aufbauend es möglich ist, eine im Unterricht auftauchende neue Situation daraufhin zu überprüfen, ob sie zu einer Änderung der zuvor getroffenen Lernzielsetzung führt oder ob das Lernziel beibehalten werden kann.* *(ebd., S. 81)*

Das *zweite* Argument kommt zu dem Schluss, dass durch die planmäßige Ausrichtung des Unterrichts auf ein Ziel hin die Aktivität allein von der Unterrichtsperson ausgehe, während die Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsgeschehen nicht mitbestimmen könnten und eine rein passive Rolle einnähmen – sie würden dadurch geradezu manipuliert werden (vgl. ebd., S. 80). Dieses Argument ist freilich nicht schlüssig, denn durch die den Lernenden mitgeteilten und damit bekannten Lernziele wird der Unterricht für sie erst transparent und erhalten sie erst aufgrund der Informiertheit über die Unterrichtsplanung und -zielsetzung überhaupt die Möglichkeit, diese zu kritisieren, auf Veränderung zu drängen, den Unterrichtsplan mit seiner Verwirklichung zu vergleichen und damit letztendlich die Lehrkraft zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 81; Peterßen 2000, S. 130 f.):

> *Damit hat der Schüler von Anfang an die Möglichkeit, das Lernziel zu werten und darauf Einfluss zu nehmen. Operationalisierte Lernziele führen somit nicht zu einem autoritären Unterricht, sondern tragen im Gegenteil zu seiner Demokratisierung bei.*
> *(Speth/Berner 2011, S. 81)*

Mag auch die Rede von der ‚Demokratisierung' wohl die Möglichkeiten der Einflussnahme der Lernenden auf den Unterricht überschätzen (vgl. Peterßen 2000, S. 130 f.), so bleibt dennoch festzuhalten, dass die lernzielorientierte Unterrichtsplanung keineswegs die Schülerinnen und Schüler zu einer kritikunfähigen und passiven Rolle anleitet.

Als *drittes* Argument wird gegen die Operationalisierung von Lernzielen geltend gemacht, dass präzisierte Lernziele sich an überprüf- und damit beobachtbaren Verhalten orientieren und damit diejenigen bedeutsamen Lernprozesse, die sich unbeobachtbar vollziehen und damit der Überprüfung entziehen, aus dem Blick verloren werden, wodurch „eine Verflachung der erzieherischen Effektivität" (Speth/Berner 2011, S. 80) einträte. Gegen dieses Argument ist jedoch festzustellen, dass die Lernzieltheorie nicht von der Prämisse ausgeht, jede Lernleistung müsse sich überprüfen und kontrollieren lassen; im Gegenteil reflektiert die Konzeption der lernzielorientierten Unterrichtsplanung darauf, dass proportional zum Anspruch und Komplexität der Zielsetzung die Möglichkeit abnehme, die Realisierung des Ziels beobachten zu können. Für solche Ziele müsse daher kein beobachtbares Endverhalten in der Lernzielformulierung angegeben werden (vgl. ebd., S. 81): „Werden vom Schüler eigene

Lösungen, Alternativvorschläge, Verfahrensstrategien, kurz schöpferische Fähigkeiten gefordert, kann die Lernzielangabe nur formale Aussagen treffen, da die konkrete Endleistung von vornherein nicht bekannt ist“ (ebd.).

Das *vierte* Argument kommt zu dem Schluss, der lernzielorientierte Unterricht führe aufgrund der Konzentration auf das erwünschte Endverhalten lediglich zu einer Aneinanderreihung von Faktenwissen, während die Denkfähigkeit gerade nicht gefördert werde (vgl. ebd., S. 82). Dazu ist jedoch festzustellen:

> *Dass diese Gefahr bei produktorientierten Lernzielen (Lernziele, die eindeutig auf ein messbares Endverhalten ausgerichtet sind), tatsächlich besteht, ist nicht von der Hand zu weisen. Deshalb hat man begonnen, prozessorientierte Lernziele zu formulieren. Das sind Lernziele, in denen das Prozesshafte stärker im Vordergrund steht, d.h., das Lernziel enthält auch Handlungsweisen, mit denen aufgezeigt wird, wie ein Lernender zum erwünschten Ziel gelangen kann.* *(ebd.)*

4 Klassifikation von Lernzielen

Lernziele können anhand bestimmter Kriterien in unterschiedliche Kategorien eingeordnet werden. Eine solche Differenzierung verschiedener Lernzielniveaus wird auch als Lernzielklassifikation, -hierarchisierung oder -taxonomie bezeichnet; allerdings können Lernziele nicht immer vollständig und eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 95). Zudem ist die Kategorisierung von Lernzielen sehr zeitaufwändig (vgl. ebd.), was sie für die ‚alltägliche‘ Unterrichtsplanung recht unattraktiv macht.

Die Anordnung von Lernzielen anhand verschiedener Kategorien ist einerseits ein lediglich formales Instrument, um die recht abstrakt formulierten Vorgaben der Makroebene (z. B. Lehrpläne, Bildungsstandards) in eine für die Planung einzelner Unterrichtsstunden verwendbare sprachliche Form zu bringen. Andererseits wird durch die Lernzielkategorisierung gewährleistet, die begrenzten Lehr- (Zeit, Lehrmittel) und Lernressourcen (Zeit, Aufnahmefähigkeit) effektiv einzusetzen und in der Unterrichtsplanung Prioritäten zu setzen. Zugleich wird durch die Klassifikation von Lernzielen sichergestellt, dass möglichst vielfältige Lernziele realisiert werden. Beispielsweise kann durch die Kategorisierung der Lernziele anhand von Lernzielebenen in der Planung eines konkreten Unterrichts sichtbar werden, dass mehrere und damit in Verhältnis zur begrenzten Unterrichtszeit und Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden zu viele Transferaufgaben gestellt werden – und dass zugleich keine Reproduktions- und Problemlöseaufgaben vorhanden sind. Ohne die Klassifikation der Lernziele anhand der Zielebenen wäre dieses Ungleichgewicht unter Umständen im Verlauf

der Unterrichtsplanung nicht entdeckt worden. Die Klassifikation von Lernzielen ist also auch ein Hilfsmittel, um gelingendes Unterrichten zu planen, Leistungskriterien transparent und überprüfbar zu formulieren und damit Orientierungspunkte sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerin bzw. den Schüler zu setzen. Der Unterrichtserfolg ist freilich nicht allein dadurch schon garantiert, dass die Lernziele anhand der Kategorien voneinander unterschieden werden; vielmehr sind die Ziele neben anderen *ein* „integraler Bestandteil der zugrunde gelegten allgemeinen und fachlichen Didaktikkonzeption" (Speth/Berner 2011, S. 95).

Lernzieltaxonomien sind zudem nicht nur nützlich zur Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde oder -einheit, sondern auch auf Makro- und Mesoebene zur Konstruktion und Gestaltung von Bildungsgängen, in denen über die Grenzen der einzelnen Unterrichtsfächer hinweg die Lernenden ein ausgewogenes Verhältnis verschiedener und miteinander ‚verzahnter' Kompetenzen erwerben können, so dass der Bildungsgang eine in sich geschlossene und konsistente Einheit bildet. Ohne die Klassifikation von Lernzielen besteht die Gefahr, dass die einzelnen Fächer im Rahmen der Bildungsgangplanung lediglich additiv nebeneinander gesetzt werden, ohne darauf zu achten, ob fachübergreifende Kompetenzen wie etwa Persönlichkeits- und Sozialkompetenz auch tatsächlich realisiert werden.

4.1 Klassifikation nach dem Abstraktionsgrad

Lernziele werden auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – von der Makro- bis hin zur Mikroebene – definiert und unterscheiden sich je nach gewählter Ebene durch ihren Abstraktionsgrad vom konkreten Unterrichtsgeschehen. Je näher ein Lernziel an der Makroebene ausgerichtet ist, desto abstrakter wird das Ziel und damit das intendierte Endverhalten der Lernenden formuliert und auf desto mehr unterschiedliche Arten und Weisen kann es konkretisiert werden, ein desto größerer Spielraum bleibt der Lehrkraft also bei der Umsetzung im Unterricht. Je stärker sich ein Lernziel umgekehrt der Mikroebene und damit dem konkreten Unterrichtsgeschehen annähert, desto stärker ist es operationalisiert und desto detaillierter und präziser wird das gewünschte Unterrichtsergebnis formuliert. Zusammengefasst können die Abstraktionsebenen folgendermaßen dargestellt werden:

- *Bildungs- und Schulpolitik – sehr abstrakt*
- *Schularten*
- *Schulen*
- *Lerngebiete und Fächer*
- *Unterrichtseinheiten oder Module*
- *Stunden und Doppelstunden*
- *Lehr-Lernsituationen – ganz konkret* *(Becker 2008, S. 144)*

Richtziele

Die abstrakt formulierten Lernziele der Makroebene werden als *Richtziele* bezeichnet und betreffen den Bereich der Bildungspolitik, beziehen sich also auf das gesellschaftliche ‚Leit- und Zielsystem' und damit auf die in allen Teilen des Bildungssystems zu vermittelnden gesellschaftlich-weltanschaulichen Grundwerte und -überzeugungen, die den Lernenden schularten-, altersstufen- und fächerübergreifend zu vermitteln sind, wie beispielsweise Toleranz, Zivilcourage, Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit (vgl. ebd., S. 143; Speth/Berner 2011, S. 85). In den Richtzielen wird lediglich das abstrakt formulierte Ziel des Lernens vorgegeben, ohne Nennung jedoch der im konkreten Unterrichtsgeschehen zu vermittelnden Inhalte – gerade weil das Richtziel unspezifisch ein ‚breites' Ziel angibt, muss es ‚offen' sein und auf die Angabe von konkreten Unterrichtsinhalten verzichten (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85); es hat den „[g]eringste[n] Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt nur sehr wenige Alternativen aus" und dient der „Erarbeitung der weltanschaulichen Grundlagen für die Lernzielerstellung" (Möller 1976, S. 80). Die Richtziele sind aufgrund ihrer Verankerung im Grundgesetz, in den Landesverfassungen und in den Landesschulgesetzen rechtlich verbindlich für Lehrkräfte (vgl. Becker 2008, S. 143; Reuter 2003).

Grobziele

Eine geringere Abstraktionsstufe weisen demgegenüber die *Grobziele* auf, die sich auf der Ebene des Lehrplans befinden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85), also sich – neben allgemeinen Lernzielen – auf je verschiedene Schularten, Altersstufen und Fächer beziehen. Die Formulierung der Grobziele ist zwar eindeutiger als die der Richtziele und lässt damit weniger Entscheidungsspielraum für die Unterrichtsperson, verwendet aber dennoch eine tendenziell umfassende und unspezifische Begrifflichkeit; ebenso ist das intendierte Endverhalten nur vage beschrieben und ein Beurteilungsmaßstab zur Überprüfung der Realisierung des erwünschten Endverhaltens nicht vorhanden (vgl. Möller 1976, S. 80). Ein Grobziel hat also einen „[m]ittlere[n] Grad an Eindeutigkeit und Präzision, schließt viele Alternativen aus" (ebd.). Die Grobziele werden zwar weder im Grundgesetz noch in den Landesverfassungen oder Landesschulgesetzen geregelt; da sie aber in den von den Landeskultusministerien als Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften erlassenen Lehrplänen zu finden sind, sind sie dennoch für die Lehrkraft rechtlich verbindlich (vgl. Reuter 2003, S. 42).

Feinziele

Feinziele besitzen den höchsten Konkretisierungsgrad und beziehen sich auf eine bestimmte Unterrichtsstunde, Lerneinheit oder Lehr-/Lernsituation (vgl. Becker 2008, S. 144). Aufgrund ihrer ausgeprägten Konkretisierung und dem damit verbundenen Bezug auf die jeweilige individuelle und nicht zu standardisierende Lehrsituation ist es nicht möglich, Feinziele im Lehrplan vorzugeben (vgl. Speth/Berner 2011, S. 84 f.). Aufgabe der Lehrkraft bei dem Aufstellen von Feinzielen ist es also, die rechtlich verbindlich vorgegebenen Richt- und Grobziele auf einzelne Unterrichtseinheiten, -stunden und Lehr-/Lernsituationen sowie auf die jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen des Unterrichts (z. B. Leistungsniveau der Schülerinnen und

Schüler) ‚zurechtzuschneiden' (vgl. Möller 1976, S. 80) und damit für die konkrete Unterrichtsplanung und -durchführung zu operationalisieren (vgl. Velica 2010, S. 20). Da Feinziele die erwünschte Verhaltensänderung (im Sinne des gewünschten Endverhaltens) genau beschreiben und die Mittel zur Erreichung dieser Veränderung sowie ein Beurteilungsmaßstab genau angegeben werden, werden sie auch als ‚operationalisierte Lernziele' bezeichnet (vgl. ebd., S. 15; Möller 1976, S. 80), die sich als Grundlage für Kontrollaufgaben eignen. Eine weitere Konkretisierung der Feinziele ist nicht möglich, da dieses Unterfangen keine Formulierung von Lernzielen, sondern von Testaufgaben darstellen würde (vgl. Speth/Berner 2011, S. 84 f.).

Folgendes Beispiel für die Unterscheidung von Richt-, Grob- und Feinzielen bietet Christine Möller (1976, S. 80):

> *Richtziel: Befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben des Staates teilzunehmen.*
> *Grobziel: Die verschiedenen Anredeformen in Geschäftsbriefen kennen.*
> *Feinziel: 10 vorgegebenen Geschäftsbriefen ohne Anrede von den 10 vorgegebenen Anredeformen mindestens 8 richtig zuordnen können.*

Die vertikal-hierarchische Anordnung der Lernziele anhand ihres Abstraktionsgrades sollte freilich um eine horizontale Dimension der Verknüpfung von Wissensbeständen und Fähigkeiten erweitert werden, wie Uwe Maier (2012, S. 76 f.) zu Recht anmerkt:

> *Der Begriff der Operationalisierung von Lernzielen korrespondiert mit der Vorstellung, dass Wissen unterschiedlich abstrakt sein kann. Allerdings fehlt in der lernzielorientierten Didaktik eine adäquate Beschreibungsstruktur für die Vernetzung von Wissen. Das Verhältnis von konkret zu abstrakt wird sehr hierarchisch verstanden. Konkrete Lernziele lassen sich unter abstrakte Lernziele subsumieren. Würde man das Wissen über Demokratie eines mündigen Bürgers analysieren, würde man neben Über- und Unterordnungen sehr viele Vernetzungen mit weiteren Wissensbereichen finden. Eine Gliederung in Richtziele, Grobziele und Feinziele stößt hier an Grenzen.*

Bei der Aufstellung von Lernzielen sollte stets also auch darauf geachtet werden, diese nicht unverbunden ‚aneinanderzureihen', sondern die zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten miteinander zu vernetzen.

4.2 Klassifikation nach der Fachbezogenheit

Lernziele lassen sich auch anhand der Frage einteilen, ob sie einen *allgemeinen* oder einen *fachbezogenen Charakter* besitzen; die Einteilung in verschiedene Abstraktionsgrade der Lernziele wird dabei vorausgesetzt.

Bei *allgemeinen Lernzielen* handelt es sich um Richt- und fachübergreifende Grobziele, durch die die Vermittlung grundlegender und gesellschaftlich als erwünscht und unverzichtbar angesehener Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen intendiert wird (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85 f.). Bei diesen allgemeinen Lernzielen handelt es sich beispielsweise um die Vermittlung von Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung (Führung des eigenen Lebens), zur Mitbestimmung an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen sowie zur Solidarität; ebenso aber auch die Vermittlung einer für alle Gesellschaftsmitglieder obligatorischen und Handlungsfähigkeit ermöglichenden Grundausstattung an Allgemeinbildung (vgl. ebd., S. 15).

Die allgemeinen Lernziele bilden die Grundlage für die Aufstellung der fachlichen Lernziele, denn die Auswahl dieser muss sich an den allgemeinen Lernzielen orientieren, so dass einerseits die allgemeinen Lernziele durch die Erreichung der fachlichen Lernziele realisiert werden, andererseits die fachlichen den allgemeinen Lernzielen nicht widersprechen dürfen (vgl. ebd., S. 85 f.; Velica 2010, S. 16). Neben dieser kritischen Funktion – also dem Bereitstellen von Kriterien für die Auswahl fachlicher Lernziele – besitzen die allgemeinen Lernziele zwei weitere Funktionen: Erstens sind sie richtungsweisend, insofern sie über die bloße fachspezifische Wissensvermittlung hinaus die gesellschaftliche und pädagogische Zielrichtung des Unterrichts angeben; zweitens besitzen sie eine einheitsstiftende Funktion, insofern sie den überfachlichen Zusammenhang sowie die Konsistenz des gesamten Curriculums sichern (vgl. Zimmermann 1977, S. 101).

Die *fachlichen Lernziele* entsprechen den fachspezifischen Grobzielen und geben an, welchen Unterrichtsstoff die Schülerinnen und Schüler zu erlernen und welches Verhalten sie zu zeigen haben, also was sie auf welche Weise und auf welchem Niveau können sollen (vgl. Speth/Berner 2011, S. 85 f.; Velica 2010, S. 16).

Zur Unterscheidung der beiden Lernzielarten hinsichtlich ihrer Operationalisierbarkeit im Unterricht schreibt Gerhard Steindorf:

> *[Allgemeine Lernziele] verkörpern dort, wo sie sich inhaltlich verstehen lassen (wie z. B. „Emanzipation", „Mündigkeit"), zumeist bildungspolitische Zielsetzungen. […] „Fachbezogene Lernziele" leiten sich demgegenüber von der Curriculumdeterminante „Wissenschaft" her und werden folglich von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern bestimmt. Sie sind inhaltsbezogen und lassen sich in der Regel operationalisieren.*
>
> *(Steindorf 2000, S. 111)*

4.3 Klassifikation nach den Lernbereichen

Eine weitere Klassifikation ist dahingehend möglich, auf welche Lernbereiche ein Lernziel bezogen ist; dabei können *kognitive*, *affektive* und *psychomotorische* Lernziele analytisch voneinander unterschieden werden.[2] Kognitive Lernziele beziehen sich auf intellektuelle Kompetenzen und Fähigkeiten sowie auf das Erinnern von Wissen, betreffen also Wahrnehmung, Gedächtnis und Denken; in diesem Sinne erstrecken sie sich vom Wiedergeben auswendig gelernter Sachverhalte bis hin zur Lösung komplexer intellektueller Probleme (vgl. Speth/Berner 2011, S. 90). Affektive Lernziele beschreiben eine Veränderung von Gefühlen, Interessen, Wertungen, Handlungsbereitschaft, Haltungen und Einstellungen, wodurch sie kaum überprüfbar zu formulieren sind (vgl. ebd., S. 90 f.; Velica 2010, S. 16 f.). Psychomotorische Lernziele intendieren die Verbesserung der körperlichen Geschicklichkeit der Lernenden, bestimmte zielgerichtete Bewegungen wie handwerkliche Techniken oder Maschinenschreiben auszuführen, und „beziehen sich damit allein auf manipulative und motorische Fertigkeiten" (Speth/Berner 2011, S. 91).

Diese Kategorisierung besitzt freilich eine gewisse Künstlichkeit, denn in der praktischen Unterrichtsplanung können kognitive, affektive und motorische Lernziele nicht voneinander isoliert aufgestellt und realisiert werden. Vielmehr müssen im Sinne eines ganzheitlichen Lernverständnisses im konkreten Unterrichtsgeschehen stets alle drei Lernbereiche angesprochen werden, da ein enger Zusammenhang zwischen den drei Lernbereichen besteht (vgl. ebd., S. 16, 91 f.). Im Rahmen einer reflektierten und rationalen Unterrichtsplanung und eines dadurch gelungenen Unterrichts müssen deshalb Lernziele aufgestellt und zu realisiert versucht werden, die alle drei Lernbereiche berücksichtigen – durch einen einseitigen Unterricht, dessen Ziele nur einen oder zwei Lernbereiche abdecken, wird keines der aufgestellten Lernziele realisiert werden können:

> *Die drei Lernbereiche hängen eng miteinander zusammen. So setzt z. B. das Lernen von Fertigkeiten ein bestimmtes Wissen oder Verständnis, aber auch ein bestimmtes Interesse voraus. Umgekehrt wird oft erst dann eine bleibende Einstellung erworben, wenn eine vertiefte kognitive Auseinandersetzung stattgefunden hat.* *(Velica 2010, S. 17)*

Soll also ein Lernziel eines Lernbereiches realisiert werden, so ist es stets notwendig, zugleich die Lernziele zu realisieren, die sich auf die beiden übrigen Lernbereiche beziehen.

Die Klassifikation von Lernzielen nach Lernbereichen wird von Maier aufgrund ihrer (scheinbaren) Antiquiertheit kritisiert:

2 In jüngerer Zeit ist zu diesen drei ‚klassischen' Lernbereichen mit dem sozialen Lernbereich eine vierte Dimension hinzugekommen. In der sozialen Dimension geht es um die Fähigkeit eines gelungenen Interagierens mit den Mitmenschen sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich, wie z. B. Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft.

> *Man sollte festhalten, dass eine damals [zur Entstehungszeit der Lernzieldidaktik] übliche und heute immer noch gängige Untergliederung von Lernzielen in die Bereiche kognitiv, affektiv, psychomotorisch und sozial aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar ist. Auf einer fachspezifischen Auflösungsebene hat Wissen immer kognitive und emotionale Facetten, die untrennbar verwoben sind.* (Maier 2012, S. 76)

Diese Kritik ist jedoch verfehlt: Die Kategorisierung von Lernzielen anhand der von ihnen angesprochenen Lernbereiche geht keineswegs von der Prämisse aus, dass einzelne Lernbereiche und die ihnen zugeordneten Lernziele allein bestehen könnten. Vielmehr ist diese Kategorisierung wie alle anderen Kategorisierungen auch lediglich eine formal-analytische Trennung, die im Rahmen der Unterrichtsplanung zur besseren Einsicht in eventuell vorhandene Mängel und ‚blinde Flecken' der Planung vollzogen werden kann, die aber letztendlich aufzuheben ist: Selbstverständlich müssen in der Planung für einen konkreten Unterricht alle Lernbereiche angesprochen werden, genauso wie beispielsweise alle Lernzielebenen – von der Reproduktion bis zum problemlösenden Denken – in einem konkreten Unterrichtsgeschehen vorhanden sein müssen, wenn nachhaltige Lernergebnisse erzielt werden sollen.

4.4 Klassifikation nach der Lernzielebene

Kognitive Lernziele können zudem nach der Lernzielebene und damit nach ihrem *Schwierigkeitsgrad* unterschieden werden, also nach dem Grad bzw. der ‚Tiefe' des geforderten Verstehens und Könnens. In der deutschsprachigen Diskussion werden dabei zumeist die vom Deutschen Bildungsrat (1970) aufgestellten vier Lernzielebenen *Reproduktion bzw. Wissen*, *Reorganisation bzw. Verstehen*, *Transfer* sowie *problemlösendes und entdeckendes Denken* verwendet (vgl. Maier 2012, S. 77 f.): Die unterste Lernzielebene und damit die verhältnismäßig einfachste Schwierigkeitsstufe stellen Lernziele dar, die eine Reproduktion des Gelernten – also die unverarbeitete Wiedergabe des auswendig gelernten Wissens aus dem Gedächtnis – durch die Lernenden bezwecken (vgl. Speth/Berner 2011, S. 92). Die darauf folgende komplexere Anforderungsstufe der Reorganisation verlangt die Neuordnung des gelernten Stoffes durch die Schülerinnen und Schüler und damit dessen „Verarbeitung" (vgl. ebd.). Lernziele, die einen Transfer intendieren, stellen die Anforderung an die Schülerinnen und Schüler, aus dem gelernten Wissen bzw. aus dem bekannten Stoff die Grundprinzipien und -strukturen zu abstrahieren und diese auf ähnliche, ihnen unbekannte Sachverhalte und Aufgaben zu übertragen (vgl. ebd., S. 93). Die höchste Anforderung und damit den höchsten Schwierigkeitsgrad stellt das problemlösende Denken dar; Lernziele, die problemlösendes Denken bezwecken, zielen auf eine eigenständig zu erbringende Neuleistung der Lernenden, also „die kreative Anwendung des Gelernten in neuen, unbekannten Situationen" (Velica 2010, S. 16; vgl. auch Speth/Berner 2011, S. 93).

Die Klassifikation des Deutschen Bildungsrates baut auf der von Benjamin S. Bloom et al. (1956) entwickelten sechsstufigen Taxonomie von kognitiven Lernzielen auf (zu einer detaillierten Darstellung und Kritik dieser Klassifikation und ihrer verschiedenen Spielarten und Weiterentwicklungen vgl. Maier 2012, S. 77-83). Die ersten drei Stufen (Wissen bzw. Kenntnis, Verständnis und Anwendung) entsprechen den ersten drei Lernzielebenen der Klassifikation des Deutschen Bildungsrates (1970); die vierte Kategorie ‚problemlösendes und entdeckendes Denken' des Deutschen Bildungsrates umfasst die drei nächsthöheren Lernzielebenen der Bloomschen Klassifikation (vgl. Maier 2012, S. 77 f.). Die Analyse als vierte Lernzielebene bezeichnet die Fähigkeit zum Zerlegen eines Lehrgebietes in seine Elemente, zur Darstellung der zwischen diesen bestehenden Relationen sowie zum Erkennen der jeweiligen „Organisationsprinzipien", also der strukturellen Muster, „unter denen die Inhalte organisiert bzw. zusammengefasst sind" (Baumgartner 2011, S. 39). Die darauffolgende Synthese als das „Zusammensetzen von inhaltlichen Elementen erfordert das Verarbeiten von Teilen eines inhaltlichen Zusammenhangs, ihre Restrukturierung und Kombination zu einem neuen Muster, einer neuen Struktur" (ebd.). Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlernen, in mündlicher und schriftlicher Form sachgerecht und verständlich mit anderen Personen über das jeweilige Themengebiet kommunizieren sowie eigenständig Arbeitspläne bzw. Strategien zur Aufgabenerfüllung entwickeln zu können; ebenso soll die Fähigkeit zur „Entwicklung einer Sammlung von abstrakten Beziehungen, die entweder der Klassifizierung oder Erklärung besonderer Phänomene dienen können", sowie zur „Ableitung von Aussagen und Beziehungen aus einer Sammlung übergeordneter Prinzipien oder symbolischer Repräsentationen" erworben werden (ebd.). Die Evaluation stellt die höchste Lernzielebene dar und bezeichnet die Fähigkeit zur quantitativen und qualitativen Beurteilung, „inwieweit Inhalte und Methoden die übermittelten oder eigenständig entwickelten Kriterien für einen gegebenen Zweck erfüllen" (ebd.), wobei dies sowohl interne – Kohärenz, logische Entsprechung – als auch externe – aus anderen inhaltlichen Kontexten stammende – Kriterien umfasst (vgl. ebd.).

Die Lernzielklassifikation von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl (2001) baut auf der Bloomschen Lernzieltaxonomie auf und erweitert diese (vgl. Baumgartner 2011, S. 36): Während die Letztere lediglich eindimensional in Listenform verschiedene Niveaustufen umfasst, besteht die Klassifikation von Anderson und Krathwohl (2001) aus zwei Dimensionen und kann damit als Tabelle dargestellt werden (siehe Tabelle 1); *Wissensarten* und *kognitive Prozesse*, die bei Bloom noch zusammengefasst waren, werden getrennt und bilden die beiden Dimensionen (vgl. Baumgartner 2011, S. 40).

Auf der X-Achse befinden sich sechs nach ihrer Komplexität angeordnete kognitive Prozessdimensionen (vgl. ebd., S. 40 f.):

1. *Erinnern:* Aktivierung von relevantem „Wissen aus dem Langzeit-Gedächtnisspeicher" (ebd., S. 44)

2. *Verstehen:* Konstruktion von „Bedeutung aus mündlicher, schriftlicher oder grafischer Kommunikation“ (ebd.)
3. *Anwenden:* Verwendung bzw. Ausführung eines Arbeitsablaufs, einer Methode oder einer Prozedur (vgl. ebd., S. 45)
4. *Analysieren:* Analyse von inhaltlichem „Material in seine konstituierenden Bestandteile […] und Bestimmung, in welcher Beziehung die Teile zueinander und zu einem übergeordneten Zusammenhang stehen“ (ebd.)
5. *Bewerten:* Fällen von auf Kriterien und Standards beruhenden bzw. verweisenden Urteilen (vgl. ebd., S. 46)
6. *Erzeugen:* „Elemente zu einer kohärenten Form oder einem funktionalen Ganzen zusammenfügen bzw. zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur reorganisieren“ (ebd.)

Auf der Y-Achse befinden sich vier Wissensdimensionen (vgl. Baumgartner 2011, S. 40 f.):

1. *Faktenwissen:* „Die Grundelemente, die Studierende wissen müssen, um sich in ein Thema einarbeiten zu können“ (ebd., S. 43)
2. *Konzeptionelles Wissen:* „Die funktionellen Zusammenhänge zwischen den Grundelementen innerhalb einer größeren Struktur“ (ebd.)
3. *Prozedurales Wissen:* „Wie etwas zu tun ist – Methoden und Regeln um Fertigkeiten, Algorithmen, Techniken an[zu]wenden“ (ebd.)
4. *Metakognitives Wissen:* „Wissen über Denkprozesse im Allgemeinen sowie ein Bewusstsein über Denkvorgänge haben“ (ebd.)

		Kognitive Prozessdimensionen					
		Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Bewerten	Erzeugen
Wissensdimensionen	Faktenwissen						
	Konzeptionelles Wissen						
	Prozedurales Wissen						
	Metakognitives Wissen						

Tabelle 1: Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001)

Um ein Lernziel dieser Taxonomie gemäß kategorisieren zu können, muss es als Satz formuliert werden, der „den kognitiven Prozess (Verb) auf ein Thema (Substantiv) anwendet" (Baumgartner 2011, S. 41); aufgrund des jeweiligen Verbs lässt sich das Ziel einer Prozessdimension, aufgrund des Substantivs einer Wissensdimension zuordnen. Beispielsweise beziehen sich die Verben ‚aufsagen' und ‚nennen' auf die erste Prozessdimension und Substantive wie ‚Theorien' auf die zweite Wissensdimension (vgl. ebd.). Freilich ist die Zuordnung auf diese Weise oftmals nicht ohne weiteres möglich, da in der Formulierung von Lernzielen vielfach keine eindeutig zuordenbaren Schlüsselwörter verwendet werden – ‚lernen' etwa kann sich auf verschiedene Wissensdimensionen beziehen. Ebenso können bestimmte Schlüsselwörter in die Irre führen, wenn tatsächlich eine andere Kategorie als die eigentlich erwartete verlangt ist, wie Peter Baumgartner (2011, S. 42) als Beispiel nennt: „Studierende lernen das Konzept der Selbstorganisation im Rahmen einer komplexen Gruppenarbeit anwenden". Hier geht es – anders als der Wortlaut es vermuten lässt – gerade nicht um die zweite Dimension des konzeptionellen Wissens, sondern – aufgrund der genannten Anwendung des Konzepts – um prozedurales Wissen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund wurden die jeweiligen Dimensionen um umfangreiche Beschreibungen ergänzt, um die Einordnung zu erleichtern (vgl. ebd., S. 42 und auf den Folgeseiten 43-46 für die Beschreibungen).

Stuart E. Dreyfus und Hubert L. Dreyfus (1980) entwickelten ein fünfstufiges Schema der Kompetenzentwicklung, das zugleich als Klassifikation von Lernzielebenen verstanden werden kann:

- 1. Stufe: *Anfänger (Novice)*: Ziel dieser Stufe ist das Erlenen simpler wenn-dann-Handlungsregeln, die zunächst ohne Beachtung der jeweiligen Situation bzw. des Handlungskontextes angewendet werden sollen und kein Vorwissen voraussetzen; die Schülerinnen und Schüler lernen also beim Eintritt eines bestimmten Ereignisses bzw. bei Vorliegen bestimmter Bedingungen mit einer bestimmten Handlung zu reagieren (vgl. Dreyfus 2004, S. 177).
- 2. Stufe: *Fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner)*: Ziel dieser Stufe ist die Ergänzung der abstrakten und kontextfreien Handlungsregeln der ersten Stufe um situationsgebundene Maximen, die bereits erstes Vorwissen voraussetzen und aufgrund der gewonnen Erfahrung in realen bzw. realistisch-authentischen Situationen aufgestellt werden. Auf dieser Stufe findet der Lernprozess jedoch noch in einer distanzierten (detached) Weise statt; ebenso erhalten die Schülerinnen und Schüler Anweisungen bzw. Hinweise und geeignete Beispiele durch die Lehrkraft (vgl. ebd.).
- 3. Stufe: *Kompetenz (competence):* Zunächst geraten die Lernenden in eine Art von Verständniskrise: Da aus der Erfahrung immer mehr Maximen konstruiert werden und noch kein Verständnis dafür entwickelt ist, welche Bedingungen in welcher Situation wichtig sind, wird von ihnen keine Chance gesehen, jemals die fragliche Fähigkeit komplett zu erwerben. Da es viel zu viele spezifische Situationen mit jeweils nur geringfügigen Unterschieden gibt, können von der Lehrkraft zudem nicht für jede einzelne Situation entsprechende Regeln listenförmig

aufgestellt werden. Ziel dieser Stufe ist es vielmehr die Generierung von weiterem Erfahrungswissen ohne direkte Instruktion durch die Lehrkraft. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher in der jeweiligen Situation selbst entscheiden, wie sie die Situation interpretieren und in ihr zu reagieren bzw. zu handeln haben – freilich ohne zu wissen, ob diese Entscheidung korrekt ist. Da die Lernenden dementsprechend viele Fehler machen können, ist dieser Lernprozess einerseits sehr frustrierend; andererseits aber auch motivierend und begeisternd bei positiven Ergebnissen. Anders als auf Stufe 2 sind die Lernenden nicht distanziert, sondern emotional in das (Lern-)Geschehen und die Aufgabe eingebunden – was den Lernprozess keineswegs hemmt, sondern gerade fördert. Gelernt wird hier also aus Situationen bzw. ihnen entnommenen konkreten Beispielen, ohne die jeweils anzuwenden Regeln bzw. auszuführenden Handlungen zu kennen (vgl. ebd., S. 178 f.).

- 4. Stufe: *Können (proficiency):* Durch die jeweiligen emotional erlebten negativen oder positiven Erfahrungen in verschiedenen Situationen und aufgrund unterschiedlicher Entscheidungen und Handlungen – also durch das ‚Herumexperimentieren' – gewinnen die Lernenden zunehmend situationsgebundenes Wissen, das die anfangs erworbenen abstrakten Regeln sukzessive ersetzt – freilich ohne dieses Ziel auf dieser Stufe vollständig erreichen zu können: Zwar erkennen die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Erfahrung die spezifischen Eigenschaften einer Situation und kennen das Ziel, das sie erreichen möchten, aber sie können noch nicht zuverlässig einschätzen, welche Entscheidungen in der jeweiligen Situation zur Zielerreichung zu treffen und welche Handlungen auszuführen sind, da noch nicht genügend Erfahrung besteht und die potentiellen Ergebnisse der zahlreichen Handlungsmöglichkeiten nicht korrekt eingeschätzt werden können. Aus diesem Grund sind die Lernenden im Entscheidungsprozess weiterhin partiell auf die Regeln und Maximen angewiesen (vgl. ebd., S. 179).
- 5. Stufe: *Expertise (expertise):* Ziel dieser Stufe ist die Fähigkeit der Schülerin bzw. des Schülers, intuitiv und unmittelbar – also ohne bewussten Entscheidungsprozess (Planen und Aussuchen von Alternativen) unter Rekurs auf Regeln und Maximen – zu wissen, wie in einer bestimmten Situation reagiert bzw. gehandelt werden muss; das Wissen ist den Lernenden also sprichwörtlich ‚in Fleisch und Blut' übergangen: „What must be done, simply is done" (ebd., S. 180). Diese Fähigkeit basiert auf der vertieften erfahrungsbasierten Kenntnis verschiedener Situationen: Auch feine Situationsunterschiede können voneinander unterschieden und auf Grundlage dessen das jeweils adäquate Handeln bestimmt werden (vgl. ebd., S. 179 f.).

5 Zusammenfassung

Anhand der vorgetragenen Argumente zeigte sich, dass – trotz der teilweise berechtigten und bei der Planung lernzielbezogenen Unterrichts bedenkenswerten Einwände gegen die Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens auf Lernziele – die Konzeption lernzielorientierten Unterrichts einer inhaltsbezogenen Unterrichtspraxis vorzuziehen ist und daher die konzeptionelle Grundlage für bildungsplanerische Aktivitäten bilden sollte. Dabei erwies es sich als notwendig, Lernziele anhand spezifischer Eigenschaften zu klassifizieren, um einen eindimensionalen – beispielsweise auf kognitive Lernerfolge allein ausgerichteten – Unterricht zu vermeiden und ein ganzheitliches Unterrichtsgeschehen zu gewährleisten.

Quellen

Zitierte Literatur

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives. London: Longman Publishing Group.

Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Becker, Georg E. (2008): Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik II. 9. Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.

Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R. (1956): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett Verlag.

Dreyfus, Stuart E. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: Bulletin of Science, Technology and Society, 24 (3), S. 177-181.

Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L. (1980): A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley: University of California. http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf (Abruf: 25.05.2015).

Heid, Helmut (2003): Standardsetzung. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 176-193.

Mager, Robert F. (1978): Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Maier, Uwe (2012): Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium: Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Möller, Christine (1976): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfrage – Modelle – Stufen – Dimensionen. 9. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Reuter, Lutz R. (2003): Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 28-48.

Schmidt, Helmut/Stark, Gerhard (1996): Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe. Bielefeld: Bertelsmann.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand Verlag.

Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln: Merkur Verlag.

Steindorf, Gerhard (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Velica, Ioana (2010): Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. In: Neue Didaktik, 2/2010, S. 10-14.

Zimmermann, Werner (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Stuttgart: Schöningh Verlag.

Weiterführende Literatur

Abel, Markus/Pittich, Daniel (2014): Entwicklung kompetenzorientierter Lernziele aus normativen Vorgaben. Zweck und Nutzen von Handlungs-Wissens-Kompetenzmatrizen als Instrumente auf der Mesoebene zur Generierung kompetenzorientierter Lernziele. In: Berufsbildung, 68, S. 34-38.

Adick, Christel (2003): Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive. In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, S. 86-104.

Arnold, Karl-Heinz (2013): Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht? In: Bildung und Erziehung, 66 (2), S. 173-187.

Busch, Matthias (2009): Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: Journal of Science Education, 8 (2), S. 124-145.

Conrad, Franziska (2012): „Alter Wein in neuen Schläuchen" oder „Paradigmawechsel"? Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 63 (5/6), S. 302-323.

Döring, Sandra (2010): Formulierung von Lernzielen: Didaktische Handreichung. http://www.seco-sachsen.de/fileadmin/upload/download_content/Handreichung_Formulierung%20von%20Lernzielen_secolayout_100302.pdf (Abruf: 25.05.2015).

Ettmüller, Wolfgang (2009): „Geht's auch konkreter?" – Wie können wir Kompetenzen in Lernsituationen konkretisieren? http://www.bak-online.de/lvb/rheinland-pfalz/2009_kompetenzen.pdf (Abruf: 25.05.2015).

Möller, Christine (1995): Die curriculare Didaktik: Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien: Aufsätze aus der Zeitschrift Pädagogische Beiträge. Braunschweig: Westermann Verlag, S. 63-77.

Augewählte Informationsressourcen im Web

Es finden sich im Internet zahlreiche Handreichungen, Formulierungshilfen und Informationen explizit zur Zielformulierung für verschiedene Bereiche der Bildung, oder die implizit als lehrendenadressiertes Dokument ebenfalls Hinweise zur Zielformulierung beinhalten. Aufgrund der Fülle an Material wird an dieser Stelle darauf verzichtet, exemplarische Dokumente zur Verfügung zu stellen. Es wird der Leserin und dem Leser empfohlen, aufbauend auf dem Studium weiterführender Literatur gezielte Recherchen für das interessierende thematische Feld und den interessierenden Bildungsbereich durchzuführen, und die gefundenen Beispiele als Orientierungshilfe für die eigene Zielformulierung zu nutzen.

Deutscher Bildungsserver

http://www.bildungsserver.de (Abruf: 25.05.2015).
Zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Über die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel auch zu Lernzielen und zur Lernzielformulierung gefunden werden.

Elixier – Suchmaschine für Bildungsmedien

http://www.bildungsserver.de/elixier (Abruf: 25.05.2015).
Gemeinsames Informations- und Materialportal verschiedener Landesbildungsserver mit Unterrichtsmaterialien und -einheiten zu aus verschiedensten Bildungs- und Themenbereichen.

Fachportal Pädagogik

http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html (Abruf: 25.05.2015).
Zentrales Medium zur Recherche wissenschaftlicher Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis.

Lukas Lutz & Silvester Popescu-Willigmann

A2 Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung

1 Einführung 48

2 Zum Begriff der Unterrichtsplanung 48

3 Determinanten der Unterrichtsplanung 49
3.1 Allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts 49
3.1.1 Schulische Komponente beruflicher Bildung 49
3.1.2 Betriebliche Komponente beruflicher Bildung 53
3.2 Handlungsorientierung als Leitbild beruflicher Bildung 54

4 Die Planung gelingenden beruflichen Unterrichts 56
4.1 Grundstrukturen handlungsorientierten Unterrichts 56
4.2 Planung auf Mesoebene 58
4.3 Planung auf Mikroebene 59
4.3.1 Merkmale gelingenden Unterrichts 59
4.3.2 Planung konkreter Unterrichtsstunden und -einheiten 62

5 Zusammenfassung 68

Dieser Beitrag erörtert die Planung gelingenden (beruflichen) Unterrichts im Kontext von sie determinierenden Faktoren. Leserinnen und Lesern will der Beitrag hierin Orientierung bieten sowie Hilfsmittel und Vorgehensweisen für die konkrete Unterrichtsplanung zur Verfügung stellen.

Nach der Definition und Abgrenzung des Begriffs ‚Unterrichtsplanung' werden diejenigen Bestimmungsgrößen des Bildungssystems und der jeweiligen Bildungseinrichtung analysiert, die einen entscheidenden Einfluss auf die Planung des konkreten Unterrichtsgeschehens besitzen. Davon ausgehend werden grundlegende und den Rahmenbedingungen der Makroebene entsprechende Eigenschaften handlungsorientierten beruflichen Unterrichts sowie dessen Planung auf der Mesoebene herausgearbeitet. Im Anschluss daran wird die Planung einzelner Unterrichtsstunden betrachtet, um die Dependenz der Unterrichtsplanung von den sie determinierenden Faktoren aufzuweisen.

1 Einführung

Einerseits ist jede Lehrkraft für die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts selbst verantwortlich und hat die Aufgabe, Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden aufgrund eigener pädagogischer Reflexionen auszuwählen – und dadurch einen gelingenden Unterricht zu gewährleisten. Andererseits jedoch steht die Lehrkraft und die von ihr vorbereitete Unterrichtsstunde in einem umfassenderen Zusammenhang bildungsplanerischer Rahmenbedingungen auf der Makro- und Mesoebene, die die Unterrichtsplanung in nicht unerheblichem Maße bestimmen und im Bereich beruflicher Bildung aufgrund des Konzeptes der Handlungsorientierung in der Vergangenheit einem bedeutenden Wandel unterzogen waren. Darüber hinaus sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, sollen durch das Unterrichtsgeschehen die intendierten Lernziele realisiert werden.

Damit wird deutlich, dass Unterrichtsplanung nur dann gelingen und pädagogisch begründbar sein kann, wenn die sie bestimmenden Einflussfaktoren hinreichend bekannt sind.

2 Zum Begriff der Unterrichtsplanung

Der Begriff ‚Bildungsplanung' bezeichnet den Prozess „der rationalen Fortentwicklung (Reformplanung) und Fortschreibung (Ausbauplanung) des Bildungswesens" (Böhm 2000, S. 81) und umfasst damit planerische Aktivitäten auf der Makro- (Bildungssystem), Meso- (einzelne Bildungseinrichtungen) und Mikroebene (Unterrichtsgeschehen) gleichermaßen. Demgegenüber verweist der Begriff der ‚Unterrichtsplanung' einzig auf die Ausgestaltung der Bildungsplanung auf der Mikroebene, also auf die konkrete Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden; die Unterrichtsplanung „bestimmt unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen Lernziele, legt Komponenten fest, die in den Unterricht einfließen und sieht einzelne Lernschritte und Lernkontrollen vor" (Riedl/Schelten 2013, S. 252). Unterrichtsplanung bezieht sich dabei auf langfristige Planungen für ein gesamtes Schuljahr sowie auf die mittel- und kurzfristig orientierte Planung von Lerngebieten, Unterrichtseinheiten und einzelnen Unterrichtsstunden (vgl. ebd., S. 252 f.).

Der Begriff ‚Unterrichtsplanung' verweist darauf, dass gelingender Unterricht die Folge einer vorausgehenden, auf rationalen Entscheidungen basierenden und bewusst vollzogenen Vorbereitung ist (vgl. ebd., S. 252); mit anderen Worten: Gelingender Unterricht kann nicht vollständig spontan erfolgen, sondern setzt eine rationale sowie bestimmte Methoden und Instrumente verwendende Planung voraus (vgl. Peterßen 2000, S. 17-20):

Die Planung von Unterricht ist eine grundlegende Voraussetzung wie für jede Form intentionalen, also zweckgerichteten Lernens. […] Sowohl aus der Perspektive der Lernenden als auch aus gesellschaftlicher Sicht darf Unterricht nicht zu großen Teilen dem Zufall überlassen werden, da er zu wichtig für den Lernenden in seiner Entwicklung und als Folge davon für die Auswirkungen dieser Entwicklung innerhalb der Gesellschaft (politisch wie ökonomisch) ist. *(Riedl/Schelten 2013, S. 252)*

3 Determinanten der Unterrichtsplanung

Nach welchen übergeordneten Grundsätzen soll Unterrichtsplanung erfolgen? Gerade für beruflich qualifizierenden Unterricht gibt es Leitvorstellungen mit unterschiedlich verbindlichem Charakter, die darauf zielen, miteinander vergleichbare Abschlüsse und ihnen zugrunde liegende Kompetenzen durch die berufliche Bildungsmaßnahme zu realisieren. Unterrichtsplanung ist damit gerade kein beliebiger Prozess im zweckfreien Raum, sondern sie ist determiniert von einer Vielzahl an Rahmenbedingungen und kulturellen Leitvorstellungen, die im Unterricht – neben grundlegenden pädagogischen Zielsetzungen – zu berücksichtigen sind. Dabei erscheint wichtig, darauf zu hinweisen, dass es die ‚eine richtige' Planung nicht gibt. Hingegen gibt es Vorgehensweisen der Planung, die es kontextrelativ mit konkreten Zielen und Inhalten zu füllen gibt. Im Folgenden setzen wir uns mit allgemeinen Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts auseinander (3.1) und betrachten das Konzept der Handlungsorientierung als Telos beruflicher Bildung (3.2).

3.1 Allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts

Als allgemeine Determinanten der Planung beruflichen Unterrichts werden lernortbezogen schulische und betriebliche Komponenten beruflicher Bildung vorgestellt.

3.1.1 Schulische Komponente beruflicher Bildung

Unterrichtsplanung findet nie im ‚luftleeren Raum' statt, sondern muss sich auseinandersetzen mit psychologischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von denen sie bestimmt wird. Soll die Planung von Unterricht gelingen, muss einerseits auf grundlegende lern-, motivations- und handlungspsychologische Eigenschaften der Lernenden sowie diese reflektierende empirische Forschungserkenntnisse Rücksicht genommen werden (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 137 f.). Andererseits setzen die auf der Makro- und Mesoebene getroffenen Entscheidungen einen Ziel- und Inhaltsrahmen für die Unterrichtsplanung:

> *Die Durchführung von Lehrprozessen und die Realisierung von Lernprozessen (Mikroebene) sind als komplexe Aufgaben zu begreifen, die sich konsistent nur im Zusammenhang mit den bildungspolitischen, rechtlich-administrativen und institutionellen Bedingungen (Makroebene) sowie der didaktisch-curricularen Organisation in der jeweiligen Bildungsinstitution bzw. dem jeweiligen Bildungsgang (Mesoebene) wahrnehmen lassen.* *(Pätzold 2010, S. 135; vgl. auch Fend 2006, S. 123)*

Grundlegend für eine gelungene und den gesetzlichen Vorgaben entsprechende Unterrichtsplanung ist es also, sich mit den Bestimmungsfaktoren auseinanderzusetzen und diese – affirmativ oder kritisch – in die Unterrichtsvorbereitung einzubeziehen.[1]

Die konkrete Unterrichtsplanung bestimmenden Faktoren auf der Mesoebene des Bildungssystems, also in der Bildungseinrichtung, umfassen die „physischen, organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen" (Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 55) des Unterrichts. Zu den räumlichen Voraussetzungen zählen beispielsweise die Größe und der Zuschnitt der Unterrichtsräume, ihre Atmosphäre bzw. Ästhetik – die einem motivierten Lernen zu- oder abträglich sein kann – sowie ihre Ausstattung und Einrichtung mit Sitz-, Ablage- und Schreibgelegenheiten, Medien und anderen (technischen) Hilfsmitteln; diese Variablen werden maßgeblich durch das der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehende Budget bestimmt (vgl. ebd., S. 56 f.; Fend 2006, S. 123-128). Die Ausstattung der Unterrichtsräume mit Medien ist von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsplanung, da Medien „für einen Unterricht mit modernen Zielvorstellungen wie Individualisierung, Förderung der Selbstständigkeit und des selbstgesteuerten Lernens, variantenreiches Üben und Problemlösen ein zentrales Hilfsmittel" (Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 60) darstellen.

Auch die Stundenplangestaltung zählt den institutionellen Rahmenbedingungen innerhalb einer Bildungseinrichtung, indem etwa die Aufteilung des Unterrichtstages in 45- oder 90-Minuten-Stunden die Struktur, Ziele und Inhalte der zu planenden Lehr-/Lernprozesse wesentlich bestimmt (vgl. ebd.; Fend 2006, S. 123-128). Ebenso stellen pädagogische und inhaltsbezogene Schulkonzepte und -schwerpunkte einen zentralen Bestimmungsfaktor dar, der in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden muss (vgl. Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 64). Darüber hinaus wird die unterrichtsplanerische Besonderheit einer Schule durch die Bestimmung der zu verwendenden Unterrichtsliteratur sowie durch die „bestimmte Schülerschaft, Elternschaft, durch die Lage [...] der Schule, durch besondere Angebote, durch Veranstaltungen oder durch bestehende Kooperationen" (ebd.; vgl. auch Fend 2006, S. 123-128) determiniert.

1 Im Folgenden wird die Bestimmung der Unterrichtsplanung durch Entscheidungen auf Makro- und Mesoebene thematisiert. Ein Überblick über die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung kann hier nicht gegeben werden; die Merkmale gelungener Unterrichtsplanung in Kapitel 4.3.1 basieren jedoch auf empirischen Forschungsergebnissen und bieten daher eine praxisorientierte Zusammenfassung empirisch hergeleiteter Determinanten der Unterrichtsplanung.

Zu den Bestimmungsfaktoren der Makroebene gehören die verschiedenen Arten von ‚Bildungsgangregelungen', die den in einem bestimmten Zeitraum – z. B. einem Schuljahr – zu vermittelnden Stoff bzw. die zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen bestimmen (vgl. Fend 2006, S. 123), also im weitesten Sinne die grundlegende Zielrichtung vorgeben und Kriterien bereitstellen, anhand derer die Zielerreichung durch Institutionen, Lehrende oder Lernende evaluiert werden kann. Bildungsstandards und die ihnen entsprechenden Bildungspläne stellen als output-orientierte Bildungsgangregelungen ein Instrument zur Qualitätssicherung des Bildungswesens dar, durch das Unterrichtsfächer innerhalb der einzelnen Schularten institutionsübergreifend vergleichbar gelehrt werden sollen. Da nur die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen bzw. die Lernergebnisse des Unterrichts bestimmt werden, bleibt den einzelnen Lehrkräften – trotz der Tatsache, dass Bildungsstandards rechtlich verbindlich vorgegeben sind – eine recht umfängliche Freiheit in der Planung und Gestaltung des Unterrichts (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2005, S. 8-21; von Hentig 2004, S. 7-15).

Im Gegensatz zu den ergebnisbezogenen Bildungsstandards stellt der Lehrplan eine geordnete Zusammenfassung derjenigen Inhalte dar, die in einem bestimmten Zeitraum zu lehren sind; er besitzt Gesetzescharakter und ist daher für die Lehrkräfte ebenfalls rechtlich verbindlich (vgl. Steindorf 2000, S. 170-176). Im Bereich beruflicher Bildung werden die Lehrpläne für den *allgemeinbildenden Unterricht* an Berufsschulen im dualen Ausbildungsbildungssystem sowie für den gesamten Unterricht an Vollzeitschulen von den einzelnen Ländern entwickelt und verabschiedet; die Rahmenlehrpläne für den *berufsbezogenen Unterricht* an Berufsschulen im Rahmen dualer Berufsausbildung werden von der Kultusministerkonferenz länderübergreifend beschlossen (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 21, 50 f.). Auch Lehrpläne stellen lediglich eine Richtlinie dar, innerhalb derer den Lehrkräften umfangreiche unterrichtsplanerische Gestaltungsspielräume zukommen (vgl. Steindorf 2000, S. 170-176). Jedoch sollte trotz seiner gesetzlichen Legitimierung der tatsächliche, empirisch feststellbare Einfluss des Lehrplans auf die konkrete Unterrichtspraxis nicht überbewertet werden: Zwar kann dem staatlich sanktionierten Lehrplan nicht jede Einflussnahme auf den konkreten Unterricht abgesprochen werden, da er auf „eher indirekte Weise auch die Unterrichtsqualität" (Vollstädt 2003, S. 205 f.) bestimmt und Lehrplanvorgaben zumindest selektiv von den Lehrkräften – zumeist unbewusst – in ihre individuelle Auffassung von den Bestimmungsgrößen eines gelungenen Unterrichts integriert werden (vgl. ebd.). Dennoch ist festzustellen, dass der ‚individuelle Lehrplan', den Lehrerinnen und Lehrer ihrem Unterricht zugrunde legen, in vielen Fällen erheblich vom ‚eigentlichen' staatlichen Lehrplan abweicht, sodass in praxi von einem „mehrfache[n] kreative[n] Veränderungsprozess staatlicher Lehrplanvorgaben" (ebd., S. 201) die Rede sein muss und festzustellen ist: „Offizielle Erwartungen an die Impuls- und Anregungswirkung von Lehrplänen sind größer als ihr tatsächlicher Einfluss im Schulalltag" (ebd., S. 204).

Determinierend für die tatsächliche Planung und Gestaltung von Unterricht sind in der Mehrheit daher auch nicht die Richtlinien des gesetzlich sanktionierten Lehrplans, sondern der in der Unterrichtspraxis erzeugte und tradierte ‚heimliche Lehrplan', also die pädagogisch wirksamen, aber nicht offen formulierten und zum Teil auch nicht bewussten oder beabsichtigten tatsächlichen pädagogisch-didaktischen Dimensionen des schulischen Alltags, z. B. in Form von Geschlechterstereotypen oder Benimmregeln (vgl. Tenberg 2006, S. 152-154). Aus diesem Grund kommt der Reflexion über die der eigenen Unterrichtspraxis oftmals unbewusst zugrundeliegenden Vorannahmen und Grundlagen für die Unterrichtsplanung große Bedeutung zu: Erst wenn ungerechtfertigte Vorannahmen und -urteile des ‚heimlichen Lehrplans' bewusst von der Lehrkraft erkannt werden, kann ein gelungener, da offener und lernendenzentrierter, Unterricht stattfinden; andernfalls droht der implizit dem Unterrichtsgeschehen zugrundeliegende ‚heimliche Lehrplan' (z. B. bestimmte geschlechtsspezifische Vorurteile und Rollenmuster) den explizit vermittelten Unterrichtsinhalten (Gender-Thematik und Gleichrangigkeit der Geschlechter) zu widersprechen und diese ad absurdum zu führen.

Als Reaktion auf die Defizite von Lehrplänen wurde das Curriculum als operationalisierter Lehrplan entwickelt. Es bildet einen begründeten Zusammenhang von Zielen, ihnen entsprechenden Lernerfahrungen (Realisierungsbedingungen) und Verfahren zur Überprüfung des Lernerfolgs (Evaluation). Ein Curriculum bildet damit in umfassenderer Weise das Lehrgeschehen ab als ein Lehrplan, der lediglich eine geordnete Zusammenfassung von Inhalten ist, die in einem bestimmten Zeitraum zu lehren sind. Die Freiheiten der Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsplanung und -gestaltung sind dementsprechend geringer als bei klassischen Lehrplanvorgaben. Besonders geschlossene Curricula geben genaue, von Lehrpersonen unabhängige Zielabsprachen mit präziser Vorausplanung und Strukturierung des Unterrichts vor; ihr Einsatz lässt folglich wenig bis kaum Spielräume für pädagogische Entscheidungen. Offene Curricula hingegen bieten mehr Handlungsspielraum für Lehrende und Lernende, da sie weniger exakte Vorgaben in den Zielen aufweisen (vgl. Steindorf 2000, S. 176-198).

Die Orientierung von Lehrkräften an den Vorgaben von Bildungsstandards, Lehrplänen und Curricula hat einerseits die positive Tatsache zur Folge, dass eine gleichbleibende bzw. grundlegende Qualität des Unterrichts gewährleistet ist. Zugleich gehen damit jedoch zweifelsohne problematische Folgen in Form einer einseitigen Orientierung des Unterrichtsgeschehens auf diese Vorgaben allein einher:

> *Standards und Anforderungen sichern zu müssen hat zur Folge, dass die operativen Akteure stärker von inhaltlichen Anforderungen geleitet sind als von der optimalen Passung mit den Lernmöglichkeiten aller Schüler einer Klasse. Damit übernimmt das Inhaltsprogramm die primäre Regie und die Schüler müssen versuchen, sich ihm anzupassen. Die Feinabstimmung an dem, was Schülerinnen und Schüler gerade wissen und können, tritt in den Hintergrund.* *(Fend 2006, S. 123)*

Neben der Gefahr, den Unterricht nicht auf die Lernenden, sondern auf die externen Vorgaben zu zentrieren, tendiert eine einseitig auf Unterrichtsvorgaben fixierte Unterrichtsplanung zu einer Verarmung der Unterrichtsinhalte, und zwar auf jene, die sich unkompliziert prüfen lassen (vgl. ebd., S. 124): „Dies provoziert auch die Gefahr der Atomisierung und der Trivialisierung, um die Überprüfbarkeit zu erhöhen" (ebd.).

Gegenüber dieser Limitierung des Unterrichts auf äußere Leistungs- und Zielvorgaben erscheint als sinnvoll, der Unterrichtsplanung eine mittlere, aber auch vermittelnde, Position zugrunde zu legen: Weder darf eine gelungene Unterrichtsplanung die auf der Makroebene aufgestellten Bildungsgangvorgaben ignorieren – denn dies führte zu willkürlicher Unterrichtspraxis, deren Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsgängen nicht mehr gegeben wäre und den Lernenden eventuell für ihr späteres Leben wichtige Kenntnisse und Kompetenzen vorenthielte und ihre Abschlusszertifikate abwertete; noch soll sich Unterrichtsplanung darin erschöpfen, jene Vorgaben der Makroebene bloß mechanisch zu erfüllen. Stattdessen sollte sich die Unterrichtsplanung zugleich den Schülerinnen und Schülern und ihren individuellen Lernbedingungen zuwenden und fachlich anspruchsvolle sowie persönlichkeitsbildende Lehrinhalte und Kompetenzen vermitteln, auch wenn diese sich gar nicht oder nicht mit herkömmlichen Mitteln prüfen lassen. In diesem Kontext ist besonders eine die Eigenständigkeit der Lernenden fördernde Unterrichtsplanung zu favorisieren: „Alle Methoden, die im Umkreis der Förderung von Selbständigkeit und Eigentätigkeit angesiedelt sind, dienen dem Ziel, einer rein prüfungsorientierten Transformation von kulturellen Inhalten im schulischen Kontext entgegen zu arbeiten." (ebd.).

3.1.2 Betriebliche Komponente beruflicher Bildung

Die den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung regelnden Ausbildungsordnungen zur Sicherung eines einheitlichen Qualitätsstandards sind ebenfalls rechtlich verbindlich, da sie unabhängig vom ausbildenden Betrieb – nachdem sie vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) unter Einbezug der Sozialpartner und der Länder vorbereitet wurden – auf Bundesebene von den zuständigen Bundesministerien erlassen werden. Ihre Einhaltung und Realisierung im auf der jeweiligen Betriebsebene aufzustellenden Ausbildungsplan wird von den zuständigen Kammern überwacht. Ausbildungsordnungen und Lehrpläne für den berufsbezogenen Schulunterricht werden miteinander koordiniert, um eine inhaltliche und zeitliche Übereinstimmung zu gewährleisten (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 20 f., 27, 50 f.).

Die Rahmenbedingungen der Prüfungen im dualen Ausbildungssystem – Orientierung an beruflichen Arbeitsanforderungen, Zwischenprüfung vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres, in der Regel vier bis fünf Prüfungsbereiche bei der Abschlussprüfung – werden durch das Berufsbildungsgesetz geregelt (vgl. ebd., S. 53). Die konkrete Ausgestaltung der Prüfungen wird durch die Ausbildungsordnungen der einzelnen Ausbildungsberufe bzw. durch die darin enthaltenen Prüfungsanforderungen

bestimmt; die Prüfungen werden durch die zuständigen Kammern durchgeführt (vgl. Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 53). Damit ist auch die Abnahme der Prüfungen rechtlich verbindlich vorgegeben.

Aufgabe der Unterrichtsplanung im dualen Ausbildungssystem ist es, die einzelnen Unterrichtseinheiten und -stunden mit der Ausbildungsordnung und den Abläufen in den Ausbildungsbetrieben abzustimmen, um einen einheitlichen, konsistenten und damit lernzielförderlichen Lernprozess zu gewährleisten; schulischer und betrieblicher Teil der Ausbildung müssen also ein pädagogisches Ganzes bilden und sich aufeinander beziehen. Ebenso ist eine Ausrichtung der Unterrichtsplanung an den Prüfungsordnungen notwendig, um auch im schulischen Teil der Ausbildung die zum Bestehen der Prüfung notwendigen Kompetenzen systematisch zu vermitteln.

3.2 Handlungsorientierung als Leitbild beruflicher Bildung

In dem im Jahr 2005 reformierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) heißt es in § 1 zu den Zielen der Berufsbildung:

> *(3) Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.*

In dieser Bestimmung drückt sich ein dynamisiertes Verständnis von Berufsausbildung aus: Eine Berufsausbildung wird als Qualifikation angesehen, die auf die Anforderungen einer *im Wandel* befindlichen Arbeitswelt vorbereiten soll. Bildungsinhalte können demgemäß nicht nur fachlicher Natur sein, da eben diese Inhalte aufgrund der technischen Entwicklung schnell überholt sind. Es bedarf vielmehr auch prozeduraler Wissenskomponenten, damit die Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung befähigt werden, ihren Wissensstand stetig an sich ändernde Arbeitsbedingungen und Arbeitsstellen – im besten Fall selbstständig – anzupassen (vgl. Albers 2008, S. 280; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 160 f., 165, 168 f.; Speth/Berner 2011, S. 133). Berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz, verstanden als die Bereitschaft und „Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren einer Arbeitstätigkeit" (Riedl/Schelten 2010, S. 181) sowie zum sachgerechten, durchdachten und verantwortlichen Handeln (vgl. Albers 2008, S. 279-281), erscheint damit als Leitbild der Berufsausbildung. Sie ist insofern dynamisch, als sie – im Gegensatz zu einem einmal gelernten, statischen Wissensniveau – die Fähigkeit der handlungskompetenten Person beschreibt, situationsgerecht konkrete Handlungen zu realisieren; die handlungsfähigen Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsganges sind also fähig, *neue Lösungen für neue Probleme* zu entwickeln, statt lediglich über ein beschränkt einsetzbares Wissensrepertoire zu verfügen.

Handlungskompetenz umfasst also stets auch Problemlösefähigkeit, durch die die Absolventen und Absolventinnen einer beruflichen Ausbildung aus der Berufspraxis stammende Aufgaben und Probleme zu lösen vermögen (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 141; Riedl/Schelten 2013, S. 215-218).

Der Wandel von einem inhalts- zu einem handlungsbezogenen Leitbild des beruflichen Unterrichts auf Makroebene wurde in reformierten, auf dem Lernfeld-Konzept basierenden Lehrplänen festgeschrieben und damit rechtlich verbindlich (vgl. Riedl/Schelten 2010, S. 179):

> *Lernfelder sind didaktisch aufgearbeitete Tätigkeitsfelder. Sie sind kompetenzbasiert und verweisen darauf, was ein Lerner nach Absolvieren des Lernfeldes im beruflichen Handlungsraum tatsächlich können soll. [...] Dies wird durch eine Zielformulierung ausgedrückt [...], die durch Lerninhalte unterfüttert wird. Diese Inhalte stellen eine Interpretationshilfe dar, um den Lehrkräften einen inhaltlichen Orientierungsrahmen aufzuzeigen. Daneben werden Zeitrichtwerte vorgegeben.*
>
> *(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 282)*

Zwar sind die lernfeldbasierenden Lehrpläne – um sie flexibel für technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen zu machen – durch eine recht starke Offenheit gekennzeichnet, so dass den Lehrkräften reicher Gestaltungsspielraum zur eigenständigen didaktischen Planung und Gestaltung von Unterricht zur Verfügung steht (vgl. Speth/Berner 2011, S. 133); dennoch wird die pädagogische Wahlfreiheit der Lehrkräfte zugleich dadurch eingeschränkt, dass die Lernfeldbasierung und damit Handlungsorientierung des Unterrichts zwingend vorgeschrieben ist, da die Lernfelder selber nur in einem handlungsorientierten Unterricht sinnvoll umzusetzen sind (vgl. Riedl/Schelten 2010, S. 186):

> *Bisher konnten sich Lehrkräfte für oder gegen den Einsatz solcher Methoden entscheiden. Die methodische Entscheidung galt immer als etwas, was von LehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer Expertise eigenständig zu entscheiden sei. [...] Gerade die Lehrpläne bezogen sich allenfalls indirekt auf Methoden, sondern legten die Ziele und Inhalte des Unterrichts fest. Dieser pädagogische Freiraum wird heute eigentlich eingeschränkt, zumindest im Bereich beruflicher Bildung.* *(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 167)*

Die Ausrichtung beruflicher Bildung auf berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel besitzt also umfassenden Einfluss auf die Unterrichtsplanung, deren Aufgabe es ist, dieses Leitbild im konkreten Unterricht umzusetzen. Eine gelungene und mit den rechtsverbindlichen staatlichen Vorgaben konforme Planung beruflichen Unterrichts muss also dem Aspekt der Handlungsorientierung ausdrücklich Rechnung tragen:

> *Zur Umsetzung der angestrebten Ziele [der beruflichen Handlungsfähigkeit] soll ein Unterricht mit Betonung der Handlungsorientierung stattfinden, in dem die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme*

zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig lösen sowie das Ergebnis beurteilen. Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit sind also Handlungsorientierung und Selbstständigkeit. (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 140)

4 Die Planung gelingenden beruflichen Unterrichts

Wie ist nun Unterricht konkret zu planen? In diesem Kapitel werden Vorgehensweisen behandelt, die sich für die Planung von Unterricht anbieten, um sowohl losgelöst von den eher abstrakten Leitlinien (Kapitel 3) eine unterrichtliche Praxis in Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen zu ermöglichen als auch zugleich dabei übergeordnete Zielsetzungen des Unterrichts zu erreichen.

4.1 Grundstrukturen handlungsorientierten Unterrichts

Wenn Handlungskompetenz durch den beruflichen Unterricht erreicht werden soll, kann der Zweck des Unterrichts nicht in der Vermittlung von Fachwissen allein liegen. Handlungskompetenz kann nämlich nicht durch Instruktion vermittelt werden, weshalb im Rahmen der Unterrichtsplanung Lernformen zu berücksichtigen sind, die konstruktivistischen Wissensaufbau ermöglichen; es muss ein praxisnaher Unterricht geplant werden, in dem Wissen nicht allein vermittelt, sondern erprobt, eingeübt und erfahren wird:

> *Es wird deutlich, dass hier keine abstrakten Fachinhalte vermittelt werden sollen. Vielmehr werden berufliche Aufgabenstellungen – angelehnt an die berufliche Praxis der Schüler – entwickelt. Die Idee ist, dass die Lernenden bei der Erarbeitung von Problemlösungen auf Fachinhalte zurückgreifen müssen, d. h. aus der Problembearbeitung heraus werden Fachinhalte, die traditionell im Fachunterricht vermittelt wurden, als relevant für Problemlösungen erkannt.*
>
> *(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 283; vgl. Speth/Berner 2011, S. 134)*

Der Unterricht soll also ein *„Lernen zum Handeln"* (Albers 2008, S. 280), den Aufbau einer die ‚Employability' dauerhaft sichernden beruflichen Handlungsfähigkeit ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen ist ein *„Lernen durch Handeln"* (ebd.) notwendig; geplant werden muss also ein Unterricht, der nicht allein Wissen vermittelt, sondern Möglichkeiten zum eigenen Tätigsein der Lernenden bietet, statt diese lediglich über ihre spätere berufliche Tätigkeit zu belehren (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 168): „Die Aktivität der Lernenden ist ein wichtiger Baustein und erwünschter Effekt handlungsorientierter Methoden. Die Tätigkeit der Lernenden im Lernprozess rückt in den Mittelpunkt" (ebd. , S. 167).

Die Unterrichtsplanung ist so auszurichten, dass nicht nur Fachkenntnisse vermittelt, sondern – als Voraussetzung von Handlungskompetenz – in einem ganzheitlichen Lernverständnis auch Methodenkompetenz, Human- bzw. Sozialkompetenz sowie Personal- und Lernkompetenz vermittelt werden; ebenso wichtig ist auch die Ausrichtung der Unterrichtsplanung auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, also fachunspezifische Fähigkeiten wie Kommunikations-, Team- und Abstraktionsfähigkeit (vgl. Albers 2008, S. 280; Speth/Berner 2011, S. 134). Als dafür geeignete Lehr-/Lernmethoden gelten die Gruppenarbeit, Projektarbeit, arbeitsanaloge Lernaufgaben, Fallstudien, Lernbüros bzw. Übungsfirmen sowie Plan- und Simulationsspiele (vgl. Albers 2008, S. 280; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 166).

Freilich sollte das konstruktivistische Unterrichtsverständnis nicht auf einseitige Art und Weise verstanden werden, als sei durch die Handlungsorientierung des beruflichen Unterrichts die Vermittlung theoretischen Fachwissens obsolet geworden. Grundlage von Handlungskompetenz ist immer auch Fachkompetenz; um den Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Gelegenheit bieten zu können, auf sinnvolle Art und Weise tätig zu sein und spätere berufliche Handlungen in fachlich angemessener Weise zu erlernen, muss zunächst eine Basis theoretischen Fachwissens durch die Lehrkraft gelegt werden. Dies geschieht am besten mit dem ‚klassischen' instruktionistischen Unterricht, denn zu verweisen ist auf die empirisch gesicherte Tatsache, „dass gerade beim Aufbau neuen Wissens bzw. der Erarbeitung eines völlig neuen Themengebietes nicht handlungsorientierte, sondern gerade instruktionsorientierte, d. h. durch den Lehrenden strukturierte und geleitete Formen der Wissensvermittlung sinnvoll sind" (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 140 f.), so dass im Rahmen der Unterrichtsplanung eine mittlere Position zwischen Instruktion und Konstruktion als zu vermeidenden Extremen eingenommen werden sollte:

> *Lernprozesse sollten demnach je nach Zielsetzung sowohl instruktional durch die Lehrenden angeleitet sein als auch aus eigenständen Konstruktionsleistungen der Lernenden bestehen. Diese Auffassung folgt einem wissensbasierten Konstruktivismus, demzufolge eine instruktionale Anleitung zum Aufbau einer auch für Selbstlernprozesse erforderlichen Wissensbasis unverzichtbar ist.* *(ebd., S. 141)*

Fachwissenschaftliche Inhalte bleiben also auch im handlungsorientierten Unterrichten zentral. Aufgabe des beruflichen Unterrichts ist folglich,

> *[…] eine Professionalitätsentwicklung systematisch in grundlegenden Lernprozessen zu vermitteln. Dies drückt sich in der Berufsschule in einer theoretisch gesteuerten und reflektierten Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit aus. […] Auch wenn berufliche Prozesse leitend für den Unterrichtsverlauf sind, betont die Berufsschule besonders den theoretischen Hintergrund für professionelles berufliches Handeln. […] Begründungszusammenhänge für professionelles berufliches Handelns stehen im Vordergrund.*
> *(Riedl/Schelten 2010, S. 180)*

Aus diesem Grund sollte auch der oft kritisierte Frontalunterricht nicht gänzlich aus der Unterrichtsplanung ausgeschlossen werden; soweit er nicht die ausschließlich verwendete Methode des Unterrichtens ist, kann er einen sowohl sinnvollen als auch notwendigen Beitrag leisten zur theoretisch-wissensbasierten Fundierung der Handlungsfähigkeit (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157).

4.2 Planung auf Mesoebene

Da die Vorgaben zu einzelnen Lernfeldern in den Lehrplänen lediglich abstrakt formuliert und lernfeldorientierte Lehrpläne zudem fachübergreifend strukturiert sind, muss auf Mesoebene ein Schul- oder Bildungsgangcurriculum entwickelt werden, das als Grundlage der Planung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten dient (vgl. Sloane 2009, S. 195, 199 f.; Speth/Berner 2011, S. 136):

> *Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes verändert den Tätigkeitsbereich von Lehrern. Es wird explizit gefordert, dass Lehrer in den Schulen Lehrplanarbeit übernehmen, denn sie müssen die abstrakten Vorgaben der einzelnen Lernfelder in ein Bildungsgangcurriculum umsetzen, welches die einzelnen Lernsituationen aufweist und eine Zuordnung von Fachwissen zu diesen Situationen leistet. Außerdem muss eine Sequenzierung zwischen den Lernsituationen vorgenommen werden, die dann auch mit den berufsübergreifenden ‚Fächern' abgestimmt werden. Insofern handelt es sich auch bei Lernfeldern bildungsgangbezogen um ein fachübergreifendes Unterrichtskonzept, welches lediglich in der Kooperation einer Lehrergruppe wirklich umgesetzt werden kann.*
>
> *(Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, S. 283 f.)*

Dazu sind mehrere Schritte notwendig:

1. Im Rahmen der Bildungsgangkonferenz wird der Rahmenlehrplan in Hinblick auf die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen – und zwar sowohl die auf einzelne Tätigkeiten bezogenen Einzelkompetenzen als auch die berufliche Handlungskompetenz als Leitbild der gesamten Berufsausbildung – analysiert und in Bezug gesetzt auf die dafür notwendig zu vermittelnden Inhalte und die Lernvoraussetzungen der Lernenden. Davon ausgehend wird entschieden, in welcher Reihenfolge die Lernfelder bearbeitet werden; dieser Entscheidung liegt sowohl die fachsystematische Struktur der Lerngegenstände als auch die didaktische Überlegung zugrunde, „wie die Kompetenzentwicklung der Schüler über dem Gesamtlernprozess hinweg optimal gesteuert werden kann" (Speth/Berner 2011, S. 136; vgl. auch Sloane 2009, S. 200-206).
2. Auf Basis der im Rahmenlehrplan vorgegebenen Lernfelder werden lernfeldübergreifende Lernsituationen – also möglichst realistische Aufgaben- und Problemstellungen der Arbeitswelt, die die Lernenden auf Grundlage bzw. unter Anwendung ihres Fachwissens handelnd zu bearbeiten haben – entwickelt, die die abstrakt formulierten Lernfelder konkretisieren (vgl. Sloane 2009, S. 198; Speth/Berner 2011, S. 137).

3. Die Lernsituationen sind durch eine weitere Konkretisierung zu Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln; demgemäß sind konkrete Problemstellungen, Zielformulierungen bzw. die intendierten Handlungsergebnisse, die von den Lernenden auszuführenden Handlungen bzw. die Lern- und Arbeitsphasen des Unterrichts zu entwickeln, den Lernenden auszuhändigende und möglichst praxis- und berufsnahe Materialien (Aufgabenbeschreibungen, Folien, Merkblätter, Statistiken) zu erstellen sowie die von der Lehrkraft je nach Kompetenzentwicklung der Lernenden individuell zu gebenden Hilfestellungen festzulegen. Zudem soll das Lehr-/Lernarrangement nicht nur in Hinblick auf Fach- und Handlungskompetenz, sondern auch auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hin gestaltet werden (vgl. Sloane 2009, S. 198, 206; Speth/Berner 2011, S. 138 f.).
4. Als letzter Schritt ist durch die Bildungsgangkonferenz die Form der Sicherung der Lernergebnisse sowie die Form der Evaluation einerseits des Lernerfolgs und Kompetenzerwerbs der Lernenden, andererseits der Güte der Konzeption des Bildungsganges zu bestimmen; es müssen also zur Prüfung der jeweiligen Kompetenzen geeignete Aufgabenstellungen entwickelt und formuliert sowie die Handlungs- und Berufsbezogenheit der Prüfungsformen sichergestellt werden (vgl. Sloane 2009, S. 213; Speth/Berner 2011, S. 140).

4.3 Planung auf Mikroebene

Ziel- und Inhaltsentscheidungen der Makro- und der Mesoebene erlangen ihre Wirkung in konkreten Lehr-/Lerninteraktionen des Unterrichts. Im Folgenden werden daher – ergänzend zu der Feststellung, dass eine ausgeprägte Handlungsorientierung des Unterrichts in jeder unterrichtsplanerischen Aktivität anzustreben ist – in Form von Checklisten grundlegende ‚Regeln' oder Leitlinien genannt, an denen sich die Planung beruflichen Unterrichts orientieren sollte.

4.3.1 Merkmale gelingenden Unterrichts

Wolfang Schulz (1981) entwickelte drei grundlegende Prinzipien für eine gelingende Unterrichtsplanung (zitiert nach Gonschorek/Schneider 2009, S. 281):

1. *Interdependenz:* alle den Unterricht konstituierenden Momente müssen widerspruchsfrei zusammenwirken. Im Rahmen handlungsorientierten Unterrichts sollten also Methoden verwendet werden, die eben die Handlungsfähigkeit der Lernenden trainieren.
2. *Variabilität:* Da Unterricht eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden darstellt und damit nicht nur durch die Lehrkraft und ihre Planung allein determiniert wird, müssen Planabweichungen je nach Situation zugelassen und der Unterricht dementsprechend flexibel gestaltet werden (vgl. auch Peterßen 2000, S. 18-20; Riedl/Schelten 2013, S. 252):
   „Die Qualität von Unterricht ist auch von der Auswahl der Alternativen bestimmt. Unterricht ist zwar immer zielorientiert, aber nicht nur sach-,

sondern auch interaktions- und situationsbestimmt [...]. Eine zu starke und ausschließliche Fixierung auf den Planungsentwurf birgt die Gefahr in sich, den Kontakt zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen zu verlieren und die Schüler zu überfahren." (Gonschorek/Schneider 2009, S. 286)
Es empfiehlt sich daher, in die Unterrichtsplanung mögliche alternative Unterrichtsverläufe aufzunehmen; da aber auch diese durch das reale Unterrichtsgeschehen eingeholt werden können, muss gegebenenfalls auch von diesen und damit von der Planung insgesamt abgerückt werden (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 158).

3. *Kontrollierbarkeit:* Die Planung soll durch die Lehrkraft einer ständigen Kontrolle unterzogen werden, um zu einem möglichst gelingenden Unterricht zu gelangen und zukünftige Planungen realistisch einschätzen zu können im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungs- oder Anpassungsprozesses.

In einer empirisch ausgerichteten Studie entwickelten John D. Bransford, Ann L. Brown und Rodney R. Cocking (2000, S. 14-18) vier Prinzipien für gelingende Unterrichtsplanung (zitiert nach Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 150; vgl. auch Weber 2010, S. 176 f.):

1. *Lernendenzentrierung:* Didaktische bzw. methodische Überlegungen und Verfahrensweisen müssen – in Übereinstimmung mit der Konzeption handlungsorientierten Unterrichts – die Lernenden und ihre kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen in den Mittelpunkt stellen und von ihrem Blickwinkel aus beurteilt werden. Grundlegend für jede Unterrichtsplanung muss die Überlegung sein, wie die Lernenden die Unterrichtsziele optimal erreichen können, wie also ihr Lernprozess zu gestalten ist und ihre Lernbemühungen zu unterstützen sind; es muss bei der Planung von Unterricht also von *Problemen des Lernens, nicht von Problemen des Lehrens* (Lehrkraftorientierung) ausgegangen werden.
2. *Wissenszentrierung:* Unterrichtsinhalte müssen als „mehr als zufällige Beigabe zu Lernexperimenten gesehen werden" (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 150). Gerade auch in Unterrichtskonzeptionen, die die Handlungsfähigkeit der Lernenden fördern sollen, kommt der Vermittlung von Wissen bzw. Fachkompetenz entscheidende Bedeutung zu.
3. *Formatives Assessment:* Zumeist wird Unterricht derart geplant, dass eine Bewertung des Lernerfolgs der Lernenden als summatives Assessment *am Ende* einer Unterrichtssequenz bspw. in Form einer Klassenarbeit erfolgt; da diese Prüfung den Abschluss der Unterrichtssequenz markiert, besitzen die Schülerinnen und Schüler keine weitere Möglichkeit, ihre Lernleistung in der jeweiligen Thematik zu verbessern. Aus diesem Grund sollte der Schwerpunkt einer gelingenden Unterrichtsplanung auf einem formativen Assessment liegen, durch das die Lernenden *im Verlauf* einer Unterrichtssequenz ein sanktionsfreies Feedback über ihren aktuellen Kenntnis- und Leistungsstand sowie über erworbene Kompetenzen erhalten, wodurch sie ihren Lernprozess gegebenenfalls verändern und optimieren können. Der Einbezug formativen Assessments verläuft parallel zur

Output-Orientierung des Unterrichts in Form von Bildungsstandards, da auch hier es nicht auf bloßes Vermitteln von Stoff und das anschließende Abprüfen ankommt, sondern darauf, welche Kompetenzen die Lernenden tatsächlich erworben haben und als dann neue ‚persönliche Eigenschaften' besitzen.

4. *Community-Zentriertheit:* Während des Unterrichts sollen von der Lehrkraft und von den Lernenden einzuhaltende Regelungen für das Verhalten im Unterricht beschlossen sowie „gezielt kooperative und kollektive Lernarrangements konstruiert" (Weber 2010, S. 177) werden. Zudem sollen im Unterricht gesellschaftliche Probleme und Reflexionen einbezogen werden. Dies entspricht der Einsicht über handlungsorientierten Unterricht, dass die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz sowie die Persönlichkeitsentwicklung einen wichtigen Bestandteil beruflichen Unterrichts darstellen.

Frank Achtenhagen (2002, S. 56 ff.) stellt von diesen vier recht abstrakten Prinzipien ausgehend empirisch gesicherte konkrete Leitregeln für gelingende Unterrichtsplanung und -praxis auf (zitiert nach Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 151 f.). Auch hier zeigt sich, dass diese unterrichtsplanerischen Grundsätze der Konzeption handlungsorientierten und zugleich wissensbasierten Unterrichts, dem Einbezug verschiedener Kompetenzen zusätzlich zur reinen Fachkompetenz sowie der zentralen Stellung der Lernenden im Unterrichtsgeschehen – und damit insgesamt den auf der Makroebene getroffenen Entscheidungen – entsprechen:

- Die im Unterricht vermittelten Inhalte sollen einerseits zur Vermeidung von Simplifizierungen komplex sein und sich – im Gegensatz zur Vermittlung rein abstrakter Theoreme – andererseits auf die außerunterrichtliche Arbeits- und Lebenswelt übertragen lassen.
- Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden.
- Die Ziel- und Inhaltsstruktur soll zu Beginn und während des Unterrichts bzw. einer Unterrichtseinheit als ‚Advanced Organizer' den Lernenden transparent gemacht werden, um die Vernetzung des neu zu erwerbenden Wissens mit dem bereits vorhandenen und damit die Wissensaufnahme insgesamt zu erleichtern (vgl. auch Riedl/Schelten 2013, S. 11-13).
- Bei Erarbeitung von Begriffen sollen Begriffsinhalt (Intension), die Funktion des Begriffs (Intention) sowie der Begriffsumfang (Extension) gleichberechtigt berücksichtigt werden.
- Ergänzend zur Handlungsorientierung des Unterrichts soll das Fachwissen systematisch vermittelt werden, um fachwissenschaftliche Kasuistik und Systematik gleichberechtigt im Unterricht zu behandeln. Im Unterricht ist also eine einseitige Favorisierung sowohl einer systematisierten Wissensvermittlung als auch einer reinen Handlungsorientierung ohne Vermittlung des dahinterliegenden theoretisch aufbereiteten Wissens ist zu vermeiden (vgl. auch Riedl/Schelten 2010, S. 180; Weber 2010, S. 177):
- Im Unterricht sollten metakognitive Perspektiven berücksichtigt werden: „So sollte das ‚Lernen im Modell' um ein ‚Lernen am Modell' ergänzt werden, mit

dessen Hilfe die Bedingungen, die Notwendigkeiten und die Restriktionen der Konstruktion der eingesetzten Lehr-Lern-Arrangements und der verwendeten Modelle thematisiert und reflektiert werden." (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 151)

- Integration unterschiedlicher Wissensarten zur Erzielung von ‚deep understanding': Deklaratives (strukturiertes Fakten- und Begriffswissen), prozedurales (Wissen über Handlungen auf Basis des deklarativen Wissens) und strategisches (Wissen darum, wie in einer bestimmten Situation richtig bzw. angemessen zu handeln ist) Wissen.

Zur Planung eines dezidiert problemorientierten Unterrichts – ohne den zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht beigetragen werden kann – schlagen Frank Achtenhagen und Günter Pätzold (2010, S. 156; vgl. auch die dort angegebenen Literaturverweise) vier Gestaltungsprinzipien vor:

1. *Authentischer Handlungsbezug:* Reale, der tatsächlichen Berufspraxis entnommene und damit authentische Aufgaben zum Erwerb anwendungsbezogenen Wissens und beruflicher Handlungsfähigkeit.
2. *Multiperspektivität:* Die Unterrichtsplanung soll gewährleisten, dass die zu vermittelnden Inhalte aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Situationen behandelt werden.
3. *Soziale Lernarrangements:* Durch die Bereitstellung gemeinsam zu lösender Aufgaben soll die Kooperations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit gestärkt und die Gemeinschaftsbildung der Lernenden unterstützt werden. Ebenso sollen kognitive Fähigkeiten ausgebildet werden, „die bei der Bearbeitung gemeinsamer komplexer Aufgaben erworben und vertieft werden" (ebd.).
4. *Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft:* Der selbstgesteuerte Problemlösungsprozess der Lernenden soll etwa durch präzise Aufgabeninstruktionen, kontinuierliche Begleitung und Unterstützung der Lernenden, das Aufstellen von Gruppenregeln sowie durch Feedback gefördert und gewährleistet werden.

Die Planung des konkreten Unterrichts sollte sich an den erläuterten Leitlinien orientieren, um damit die Voraussetzung für ein gelingendes und dem rechtlich verbindlichen Leitbild der Handlungsorientierung entsprechendes Unterrichtsgeschehen zu schaffen. Dabei sollten die einzelnen aufgeführten Punkte nicht isoliert voneinander betrachtet werden. ‚Guter' Unterricht und die diesem zugrundeliegende ‚gute' Unterrichtsplanung entstehen nicht dadurch, dass einzelne Merkmale in die eigene Unterrichtsplanung übernommen und im Unterricht verwirklicht werden; vielmehr sichert erst die simultane und ganzheitliche Verwirklichung aller aufgeführten Punkte die Qualität der Unterrichtsplanung (vgl. Weber 2010, S. 178).

4.3.2 Planung konkreter Unterrichtsstunden und -einheiten

Bei der Planung einer konkreten Unterrichtsstunde sind stets die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Wie davon ausgehend bzw. diese Rahmenbedingungen einbeziehend die konkrete

Unterrichtspraxis geplant werden kann, entwickeln Gernot Gonschorek und Susanne Schneider (2009, S. 281 f., 289) in ihrem Planungsmodell einzelner Unterrichtsstunden bzw. -einheiten, das eine Kompilation verschiedener didaktischer Modelle der Unterrichtsplanung zusammenfasst und die allen Modellen gemeinsamen Punkte abbildet, weshalb es für eine überblicksartige Darstellung der Methoden der Unterrichtsplanung besonders verwendungsfähig ist.

Im Verlauf der Unterrichtsplanung sind demnach drei Fragen zu stellen und zu beantworten:

1. *Welche Ziele* sollen mit dem Unterricht verfolgt und welche Inhalte vermittelt werden?
2. *Welche Bedingungen* existieren, an denen sich die Unterrichtsplanung zu orientieren hat?
3. Mit *welchen Unterrichtsmethoden* soll dies erreicht werden (vgl. ebd., S. 282)?

Gonschorek und Schneider (ebd.) stellen fest, dass die drei Fragen „sich auf einer Ebene" (ebd., S. 282) befinden und die Unterrichtsplanung daher mit jeder der drei Fragen beginnen kann; empfehlenswert für die unerfahrene Lehrkraft allerdings sei es, mit der Ziel- und Inhaltsbestimmung zu beginnen (vgl. ebd., S. 282-284). Demgegenüber muss jedoch festgestellt werden, dass durchaus eine sachlogisch begründete – und sich nicht nur aus dem Erfahrungsgrad der Lehrkraft ableitende – Reihenfolge der Schritte existiert: Zunächst müssen die Inhalte, Ziele und Bedingungen des Unterrichts bestimmt werden. Erst darauf aufbauend können die Unterrichtsmethoden bestimmt werden, denn die Methodenauswahl ist erst möglich, wenn aufgestellt wurde, was mit welchen Zielen und unter welchen Bedingungen überhaupt methodisch zu vermitteln ist; mit anderen Worten: Die Auswahl der Methoden muss sich an den Zielen, Inhalten und äußeren Bedingungen orientieren und kann daher erst nach deren Bestimmung durchgeführt werden.

Ebenso können Inhalte und Ziele erst bestimmt werden, wenn die Unterrichtsbedingungen geklärt wurden, denn Inhalte und Ziele müssen sich immer nach der konkreten Unterrichtssituation sowie den Lernbedingungen der einzelnen Lernenden richten (vgl. Peterßen 2000, S. 126 f.).[2]

Strukturanalyse

Bevor eine Entscheidung über die Ziele und Inhalte einer konkreten Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsstunde getroffen werden kann – also eine Betrachtung des Unterrichtsstoffes aus pädagogisch-didaktischer Perspektive möglich ist –, muss zunächst die Struktur- oder Sachanalyse erfolgen. Mithilfe dieser soll die innere Struktur des zu

2 Vgl. auch Gonschorek/Schneider (2009, S. 288-292), die entgegen der Rede von der Gleichrangigkeit der Vorgehensschritte in ihrer exemplarischen Unterrichtsplanung auch tatsächlich erst die Umstände des Unterrichts reflektieren und dann von dieser Grundlage aus die Ziel- und Inhaltsbestimmung durchführen.

lehrenden Stoffes – der im Lehrplan bzw. dem Bildungsgangcurriculum der Lehrkraft verbindlich vorgegeben ist – sowie seine Verbindungen zu anderen Themengebieten aus rein fachwissenschaftlicher Sicht analytisch erarbeitet werden, ohne dabei schon pädagogisch-didaktisch Prinzipien anzuwenden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 58-60). Der Unterrichtsstoff wird dabei auf folgende Gesichtspunkte hin untersucht:

- Einzelne Elemente, Probleme, Begriffe des Stoffs und deren Zusammenhänge untereinander
- Im Unterrichtsstoff herrschende Gesetzmäßigkeiten
- Verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten des Unterrichtsstoffes
- Bedeutung des Stoffs in der Fachwissenschaft
- Verbindungen zu anderen Themen bzw. Unterrichtsstoffen
- Umfassenderer Zusammenhang, in den der Stoff einzuordnen ist
- Die zum Verständnis des Stoffes notwendigen Wissensvoraussetzungen sowie die auf dem Unterrichtsstoff aufbauenden Themengebiete (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 291)

Die Strukturanalyse dient dem Zweck, den Unterrichtsstoff fachwissenschaftlich sinnvoll aufzubereiten und in seiner internen Gliederung sowie seinen Zusammenhängen mit anderen Themengebieten zu erschließen, um von dieser fachlichen Basis aus die Möglichkeit einer pädagogisch reflektierten und fachwissenschaftlich kompetenten Unterrichtsplanung für die Lehrperson zu eröffnen (vgl. Speth/Berner 2011, S. 58-60): „Eine fachwissenschaftliche Fundierung schafft Klarheit über die konkreten Ziele und Inhalte des Lehrplans und deren Wissenschaftsbezug“ (Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 158).[3]

Aufklärung über das Bedingungsfeld

Das unterrichtliche Bedingungsfeld umfasst die den Unterricht begleitenden und bestimmenden Umstände wie beispielsweise zu erwartende Störungen und Umwelteinflüsse, in der Bildungseinrichtung bzw. dem jeweiligen Klassenraum vorhandene Medien und Hilfsmittel, vorhandene Budgets für Exkursionen oder Ähnliches, die Anordnung etwa der Schulfächer, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, das pädagogische Konzept der Bildungseinrichtung, fachübergreifende Projekte sowie organisatorische Bedingungen wie etwa die Stundenplanung (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 283-285 und S. 292-294). Hier wird also deutlich, dass die Rahmenbedingungen der Mesoebene bzw. die auf dieser Ebene getroffenen Entscheidungen unmittelbar in die Planung konkreten Unterrichtsgeschehens einbezogen werden müssen.

3 Peterßen (2000, S. 22 f.) sieht die vorpädagogisch verbleibende Strukturanalyse jedoch nicht als Teil der Unterrichtsplanung an: „Eine vorpädagogische Sachanalyse hat also ihren Platz in der Vorbereitung des Lehrers auf seinen Beruf [während des Studiums und in Fortbildungen], nicht aber in seiner Unterrichtsvorbereitung. [...] Die Auseinandersetzung von Lehrern mit der ‚Sache’ im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung kann und sollte nicht ‚vorpädagogisch’ erfolgen.“

Zudem umfasst das Bedingungsfeld die Situation der Klasse wie etwa das Alter und den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, die Klassengröße, die Sitzordnung, den Anteil von Jungen und Mädchen sowie die Existenz von Untergruppen innerhalb der Klasse, der Umgang der Lernenden miteinander, ihr (durchaus heterogenes) Vorwissen sowie ihre Einstellung zum Unterrichtsgeschehen. Um zu einer umfangreichen Übersicht über das Bedingungsfeld zu gelangen, sollten die einzelnen Schülerinnen und Schüler zudem individuell „in ihrer *kulturellen* und *familialen*, ihrer *emotionalen* und *sozialen* sowie ihrer *kognitiven* und *psychomotorischen* Situation skizziert werden" (ebd., S. 293; vgl. auch S. 283-285, 292-294). Bestimmend für das Unterrichtsgeschehen ist darüber hinaus die Person des Lehrers oder der Lehrerin, so dass auch die eigenen Stärken und Schwächen, Interessen und Eigenheiten, besondere fachliche und didaktische Kompetenzen sowie die eigene Lehrmotivation aufzuklären sind (vgl. ebd., S. 283-285, 292-294; Nix 2015, S. 43).

Lernziele und Didaktische Analyse

Nach der fachwissenschaftlichen Durchdringung des Unterrichtsstoffs und der Aufklärung des Bedingungsfeldes kann die Ziel- und Inhaltsbestimmung durchgeführt werden. Aufgrund der Argumente einer lernzielorientierten Didaktik (vgl. Mager 1978; Peterßen 2000, S. 114-116, 126-131) sowie der Output- und Zielorientierung von Bildungsstandards (vgl. Sloane 2009, S. 196) und der Konzeption der Handlungsfähigkeit als Ziel beruflicher Bildung ist es notwendig, zuerst die Lernziele und davon ausgehend die zur Zielerreichung notwendigen Unterrichtsinhalte zu bestimmen. In der Bestimmung der Lernziele kommt es darauf an, das von der Makro- und Mesoebene vorgegebene Lernziel – beispielsweise dasjenige einer Lernsituation, die immer in einer Unterrichtssequenz und nicht in einer einzelnen Unterrichtsstunde umgesetzt werden muss (vgl. ebd., S. 211) – zu übernehmen und dieses so weit in Teil-Lernziele aufzuspalten und damit zu konkretisieren, bis eines dieser Teil-Lernziele einen ausreichend hohen Konkretisierungsgrad besitzt, um innerhalb der zu planenden Unterrichtsstunde realisiert werden zu können (vgl. Peterßen 2000, S. 116-122). Die Lernziele für eine Unterrichtsstunde sind nicht pauschal an einem „Schülerstereotyp" (ebd., S. 117) auszurichten, sondern jeweils auf das Bedingungsfeld und damit die individuellen ‚echten' Lernenden anzupassen (vgl. ebd., S. 117, 126).

Nach der Zielbestimmung können die zur Realisierung des Ziels geeigneten Lehrinhalte ausgewählt werden. Da im Verhältnis zur verfügbaren Unterrichtszeit und der kognitiven Aufnahmefähigkeit der Lernenden jedes zu lehrende Themengebiet in seiner Gesamtheit wesentlich zu umfangreich ist, ist eine Beschränkung der Stofffülle und damit eine Auswahl des zu lehrenden Stoffes unumgänglich – eine die Lernenden blockierende und demotivierende übergroße Stofffülle ist also kein unveränderliches Problem oder Charakteristikum eines bestimmten Bereiches der Fachwissenschaft, sondern ein pädagogisch-didaktisches Problem, das durch Auswahl gelöst werden kann (vgl. Speth/Berner 2011, S. 64). Der zunächst außerhalb aller pädagogisch-didaktischen Reflexion analysierte fachwissenschaftliche Inhalt dient hier als Ausgangspunkt der zu treffenden Auswahl und ist damit „der Rohstoff, der nun in der

nachfolgenden didaktischen Analyse [...] als möglicher *Bildungsinhalt* bearbeitet werden muss. Der Lehrende legt sich und anderen Rechenschaft ab über das, *was* er und *warum* lehren will" (Gonschorek/Schneider 2009, S. 294); dabei nimmt er wiederum Bezug auf das unterrichtliche Bedingungsfeld und richtet an diesem seine Entscheidung, was er zu lehren intendiert, aus (vgl. ebd.).

Zunächst können zwei Grundprinzipien der Stoffauswahl unterschieden werden: Während die *Negativauslese* von der Leitfrage ausgeht, welcher Lernstoff eliminiert werden kann, ohne die Realisierung der Lernziele zu gefährden bzw. unmöglich zu machen, fragt die *Positivauslese* umgekehrt nach denjenigen Inhalten, die für die Lernzielrealisierung unumgänglich sind, um zu einem ‚festen Kern' des Stoffes zu finden, der keinesfalls eliminiert werden darf (vgl. Speth/Berner 2011, S. 64). Da jedoch diese beiden Prinzipien zu abstrakt sind, um als Hilfe für die konkrete Unterrichtsgestaltung zu dienen – denn es fragt sich, nach welchen Kriterien diejenigen Lernstoffe bestimmt werden sollen, die verzichtbar oder gerade unverzichtbar sind –, bedarf es konkreter Prinzipien der Stoffauswahl (vgl. ebd.):

- *Prinzip des exemplarischen Wissens:* Es sind Beispiele aus dem Stoffgebiet zu wählen, die besonders instruktiv den zu lernenden Gegenstand repräsentieren. Die quantitative Reduktion des Unterrichtsstoffes wird also ergänzt um dessen qualitative Verdichtung: Anhand des konkreten Beispiels sollen allgemeine Einsichten dem Lerngegenstand gegenüber gewonnen werden können (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 296 f.; Speth/Berner 2011, S. 66-69).
- *Prinzip der Zugänglichkeit:* Es sollten diejenigen Inhalte ausgewählt werden, anhand derer die Schülerinnen und Schüler das Fachwissen als interessant empfinden sowie dieses auf möglichst leichte und anschauliche Weise erwerben können (vgl. Nickolaus 2009, S. 38).
- *Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit:* Lernende sollen anhand des zu unterrichtenden Stoffes bzw. ihres im Verlauf des Unterrichts gewonnen fachlichen Wissens gegenwärtige und künftige Aufgaben in der Lebens- und Arbeitswelt lösen können, also handlungsfähig werden. Die Orientierung an wissenschaftlich und fachsystematisch relevanten Erkenntnissen ist dafür unverzichtbar, weswegen eben diese bevorzugt gelehrt werden sollen. Außerdem sind solche Unterrichtsinhalte zu lehren, anhand denen das jeweilige wissenschaftliche Vorgehen, Argumentieren und die dazugehörigen Methodiken zu erlernen sowie die Begrenztheit wissenschaftlichen Forschens kritisch zu reflektieren sind (vgl. Speth/Berner 2011, S. 69).
- *Prinzip der Passung der Stoffmenge zu Lehr- und Lernkapazität:* Der Unterrichtsstoff ist so auszuwählen, dass er die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht übersteigt; besonders wichtig dabei ist, dass der „auszuwählende Wissensstoff [...] geringer als die freie Lehr- und Lernkapazität" (ebd., S. 70) ist, um genügend Möglichkeit zur praktischen Anwendung des Gelernten offen zu lassen und den Unterricht nicht im bloßen Ansammeln von Faktenwissen zu erschöpfen (vgl. ebd.).

- *Prinzip der Gegenwartsbedeutung:* Stoffgebiete, die für die Lernenden nicht mehr relevant sind und für die Lebens- und Berufswelt keine Relevanz besitzen, sind zu streichen; stattdessen sollten Themen mit hoher Tagesaktualität sowie Relevanz – in Bezug auf die Kenntnisse, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden – ausgewählt werden; dadurch ist eine höhere Motivation der Schülerinnen und Schüler und damit bessere Aussichten auf einen Lernerfolg zu erwarten (vgl. ebd., S. 71 f.; Gonschorek/Schneider 2009, S. 296).
- *Prinzip der Zukunftsbedeutung:* Wichtig ist jedoch zugleich, nur jene tagesaktuellen Themen auszuwählen, die (vermutlich) – über ihren Gegenwartsbezug hinausgehend – auch eine Bedeutung für die Zukunft haben werden und damit langfristig relevant sind (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 296; Nickolaus 2009, S. 38).

Verlaufsplanung

Nachdem die Lernziele bestimmt und der zur Realisierung dieser Ziele zu unterrichtende Stoff durch Reduktion auf die Unterrichtsgegebenheiten angepasst wurde, muss die Gliederung des Unterrichts erfolgen (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157), d. h. es muss bestimmt werden, in welcher Reihenfolge die gebildeten Teil-Lernziele realisiert und die zu ihrer Realisierung benötigten Inhalte gelehrt werden sollen, denn: Die Gliederung und Strukturierung des Unterrichts ist von zentraler Bedeutung für die Zielerreichung (vgl. Nix 2015; Peterßen 2000, S. 122 f.; Speth/Berner 2011, S. 72). Zur Anordnung des Stoffes und damit Gliederung der Stunde empfiehlt es sich, die geplante Stunde zunächst in einzelne Phasen – etwa Einstieg, Erarbeitungs-, Übungs- und Abschlussphase – aufzuteilen, um einen groben Überblick über den Stundenverlauf zu gewinnen (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 308 f.). Grundsätzlich muss die Frage nach der Anordnung des Stoffes sowohl aus inhaltlichen Kriterien als auch aus den Erwartungen und Erfordernissen der Lernenden abgeleitet werden (vgl. Speth/Berner 2011, S. 72):

- *Sachlich-logisches Prinzip:* Der Stoff soll sachlogisch so angeordnet werden, dass „das Vorangegangene inhaltlicher Bestandteil des Folgenden ist" (ebd., S. 73). Es muss also bei der Anordnung der Unterrichtsinhalte darauf geachtet werden, dass die Lernenden die Voraussetzungen der Inhalte bereits beherrschen und der zu lehrende Inhalt in späteren Unterrichtseinheiten wiederum als Grundlage für weitere Inhalte dient. Dies gilt nicht nur innerhalb eines Faches, sondern auch fächerübergreifend: Die Unterrichtsinhalte sollen so zeitlich angeordnet werden, dass Bezüge zu angrenzenden, in anderen Fächern behandelten Themengebieten möglich sind (vgl. ebd.; Gonschorek/Schneider 2009, S. 308; Peterßen 2000, S. 122 f.).
- *Didaktisch-logisches Prinzip:* Gibt es keine sachlogisch eindeutige Entscheidungsgrundlage für die Stoffanordnung, dann soll diese aus pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten derart erfolgen, dass das Stoffverständnis und damit die Lernleistung der Lernenden unterstützt werden, etwa indem der Stoff nach der Regeln

‚Vom Einfachen zum Komplexen' oder ‚Vom Leichten zum Schweren' angeordnet wird (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 308; Peterßen 2000, S. 123; Speth/Berner 2011, S. 74 f.).

- *Prinzip der lernpsychologisch-motivationalen Relevanz:* Wenn die beiden zuerst genannten Prinzipien nicht angewendet werden können, soll der Stoff aus lernpsychologischer Sicht so angeordnet werden, dass er das Interesse der Schülerinnen und Schüler möglichst zu Beginn weckt (z. B. durch das Herausgreifen von Stoffeinheiten, die besonders für das Lebensalter der Lernenden relevant sind), um damit in Bezug auf das gesamte Thema und die folgenden Stoffeinheiten die Lernmotivation zu steigern (vgl. Speth/Berner 2011, S. 75 f.).

Methodenwahl

Zuletzt erfolgt die Auswahl der für die Erreichung der Lernziele geeigneten Methoden, also die Wahl der im Unterricht zu verwendenden Medien, Sozial- und Arbeitsformen sowie der anzuwendenden Übungs- und Prüfinstrumente (vgl. Achtenhagen/Pätzold 2010, S. 157; Gonschorek/Schneider 2009, S. 285; Peterßen 2000, S. 126 f.).

Die gesamte Unterrichtsplanung kann zur leichten Übersicht als sogenannte Strukturskizze in Tabellenform auf ein bis zwei Druckseiten festgehalten werden, so dass sich in dieser die Angaben zu einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde, der benötigten Zeit, der Sozial- und Arbeitsformen, den Lernzielen, dem geplanten Lehrenden- und dem erwarteten Lernendenverhalten sowie zu den anzuwenden Medien finden (vgl. Gonschorek/Schneider 2009, S. 312-315).

5 Zusammenfassung

Der Beitrag hat gezeigt, dass die Planung des konkreten Unterrichtsgeschehens immer unter Berücksichtigung der von der Makro- und Mesoebene vorgegebenen Rahmenbedingungen stattfinden soll. Die Strukturanalyse, die Zielbestimmung und Didaktische Analyse sind immer schon auf die staatlich vorgegebenen Lehrpläne bzw. Curricula, Bildungsstandards und didaktischen Konzeptionen wie die Handlungsorientierung und das Lernfeldkonzept beruflicher Bildung verwiesen. Mit andern Worten: Unterrichtsplanung kann nur dann pädagogisch gelingen und zugleich den rechtlichen Anforderungen genügen, wenn diese Rahmenbedingungen der Lehrkraft bekannt und in ihren Planungsprozess miteinbezogen sind. Eine wichtige Aufgabe kommt zudem der Lehrplanarbeit auf Mesoebene zu, auf der die abstrakt formulierten staatlichen Vorgaben im Rahmen eines Bildungsgangcurriculums konkretisiert werden.

Zugleich kann ein pädagogisch anspruchsvoller Unterricht jedoch nur gelingen, wenn die Lehrkraft sich stets ein Stück weit von den ihr vorgegebenen Rahmenbedingungen emanzipiert: Konkrete Unterrichtspraxis ist stets mehr als die bloße Erfüllung von Auflagen von Lehrplänen oder Standards – pädagogische Maßnahmen etwa zur Persönlichkeitsbildung, deren Realisierung nicht im Sinne von Lehrplänen oder Output-Orientierung einfach abzuprüfen ist, dürfen auch in einer äußerlich normierten Unterrichtspraxis nicht vergessen werden.

Die Planung von Unterricht als absichtsgeleitete und von Zufällen befreite Gestaltung allgemein lebens- oder speziell berufsvorbereitender Lerngelegenheiten ist dabei ein Produkt aus sowohl vorausgedachten, zahlreiche Determinanten berücksichtigenden Entscheidungen und wohl begründeten Abweichungen davon im Laufe des Unterrichtsgeschehens, und zwar mit dem Zweck, übergeordnete Lernziele zu erreichen und zugleich einen lernendenzentrierten und damit effektiven Unterrichtsverlauf zu ermöglichen.

Quellen

Zitierte Literatur

Achtenhagen, Frank (2002): Die Unternehmung als komplexes ökonomisches und soziales System. In: Achtenhagen, Frank (Hg.): Forschungsgeleitete Innovation der kaufmännischen Berufsausbildung – insbesondere am Beispiel des Wirtschaftsgymnasiums. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-74.

Achtenhagen, Frank/Pätzold, Günter (2010): Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 137-159.

Albers, Hans Jürgen (2008): Handlungsorientierung. In: May, Hermann (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 7. Auflage. München: Oldenbourg Verlag, S. 279-281.

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.

Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hg.) (2000): How People Learn – Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Washington, D.C.: National Research Council/National Academy Press.

Esslinger-Hinz, Ilona/Unseld, Georg/Reinhard-Hauck, Petra/Röbe, Edeltraud/Fischer, Hans-Joachim/Kust, Tilmann/Däschler-Seiler, Siegfried (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne (2009): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. 6., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.

Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften/Europäisches Zentrum für Förderung der Berufsbildung. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Mager, Robert F. (1978): Lernziele und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Nickolaus, Reinhold (2009): Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-59.

Nix, Frank (2015): Den Unterricht sachdienlich strukturieren und moderieren. In: Pädagogik, 67 (1), S. 42-45.

Pätzold, Günter (2010): Systemisches Verständnis von Lehr-/Lernprozessen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135 f.

Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen – Modelle – Stufen – Dimensionen. 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 179-188.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schulz, Wolfgang (1981): Unterrichtsplanung – mit Materialien aus Unterrichtsfächern. 3., erweiterte Auflage. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München/Neuwied: Luchterhand Verlag.

Sloane, Peter F. E. (2009): Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 195-216.

Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Paderborn: Eusl Verlag.

Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 10. Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.

Steindorf, Gerhard (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis des beruflichen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Vollstädt, Witlof (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Füssel, Hans-Peter/Roeder, Peter M. (Hg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 194-214.

Von Hentig, Hartmut (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Stuttgart, S. 7-15.

Weber, Susanne (2010): Unterrichtsentwicklung. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173-179.

Weiterführende Literatur

Bloemen, André/Schlömer, Tobias (2012): Berufliche Handlungskompetenz. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 119-135.

Czycholl, Reinhard (2009): Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung – Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 172-194.

Deißinger, Thomas (2009): Curriculare Vorgaben für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung. In: Bonz, Bernhard (Hg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33-59.

Dubs, Rolf (2014): Unterrichtsplanung in der Praxis. Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Dühlmeier, Bernd (2009): Die Einzelschule. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-104.

Fritz, Ursula/Paechter, Manuela/Slepcevic-Zach, Peter/Stock, Michaela (2012): Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 288-303.

Krehan, Irene/Burgstaller, Melanie (2010): Zielorientierte Jahresplanung. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Erziehung und Unterricht, 160 (3-4), S. 362-367.

Kreß, Volker (2013): Lernfeldorientierten Unterricht managen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 61 (2), S. 149-156.

Möller, Christine (1976): Technik der Lernplanung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Preuss-Lausitz, Ulf (2009): Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-100.

Rexing, Volker (2013): Didaktische Analyse und Reduktion. Interpretation im Kontext leitender Paradigmen für die didaktisch-methodische Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 24, S. 1-24. http://www.bwpat.de/ausgabe24/rexing_bwpat24.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Wiater, Werner (2009): Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-133.

Wilbers, Karl (2014): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: epubli. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Es finden sich im Internet zahlreiche Handreichungen, Formulierungshilfen und Informationen zur Unterrichtsgestaltung für verschiedene Bereiche der Bildung. Es wird der Leserin und dem Leser empfohlen, aufbauend auf dem Studium weiterführender Literatur gezielte Recherchen für das interessierende thematische Feld und den interessierenden Bildungsbereich durchzuführen, und die gefundenen Beispiele als Orientierungshilfe für die eigene Unterrichtsplanung zu nutzen.

Deutscher Bildungsserver
http://www.bildungsserver.de (Abruf: 26.05.2015).
Zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Über die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel auch zur Unterrichtsplanung gefunden werden.

Elixier – Suchmaschine für Bildungsmedien
http://www.bildungsserver.de/elixier (Abruf: 26.05.2015)
Gemeinsames Informations- und Materialportal verschiedener Landesbildungsserver mit Unterrichtsmaterialien und -einheiten zu aus verschiedensten Bildungs- und Themenbereichen.

Fachportal Pädagogik
http://www.fachportal-paedagogik.de/start.html (Abruf: 26.05.2015).
Zentrales Medium zur Recherche wissenschaftlicher Fachinformation für Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis.

Lehrbuch und Toolbox „Wirtschaftsunterricht gestalten“ von Karl Wilbers
http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de (Abruf: 26.05.2015).
Frei zugängliches Lehrbuch und Toolbox des Universitätsprofessors Karl Wilbers von der Universität Erlangen-Nürnberg.

Rahmenlehrpläne für Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO
http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo/rahmenlehrplaene.html (Abruf: 26.05.2015).
Für den Lernort Berufsschule beschließt die Kultusministerkonferenz die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht, die an dieser Stelle abrufbar sind.

Ausbildungsordnungen für duale Ausbildungsberufe
http://www.bmwi.de/DE/Themen/Ausbildung-und-Beruf/Ausbildungsberufe/ausbildungsordnungen.html (Abruf: 26.05.2015).
Für den Lernort Betrieb werden Ausbildungsordnungen als bundeseinheitliche Standards erlassen, die (z. B.) an dieser Stelle abrufbar sind.

Julia Krämer & Christina Müller-Naevecke

A3 Kompetenz: Modellierung und Diagnose

1 Einführung 76

2 Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung 77
2.1 Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich – Das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz 77
2.2 Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung 79
2.3 Kompetenzerfassung und -messung in der beruflichen Bildung 82

3 Pädagogische Diagnostik – mehr als Leistungsbeurteilung 85
3.1 Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik im Überblick 86
3.2 Instrumente der pädagogischen Diagnostik 87
3.2.1 Lernendenbeobachtung 87
3.2.2 Portfolioarbeit 88
3.2.3 Lerntagebuch 89
3.3 Der Profilpass als Beispiel der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen 90

4 Diagnosekompetenz als Voraussetzung für die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung und die Förderung individueller Lernwege 91

5 Zusammenfassung 93

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Möglichkeiten und Herausforderungen der Modellierung und Diagnose von Kompetenzen im Berufsbildungswesen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie sich das geforderte Paradigma der Kompetenzorientierung als Leitbegriff und Zielgröße im Bildungsbereich in konkretes Handeln überführen lassen kann. Es werden drei Ebenen betrachtet: die systemische, bildungspolitische Steuerungsebene, die institutionelle Ebene mit Möglichkeiten der curricularen Verankerung und die Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse, wobei hier nicht nur auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden Bezug genommen wird, sondern auch die Lehrenden und deren diagnostische Kompetenz in den Blick genommen werden.

Insgesamt wird der Kompetenzbegriff innerhalb dieses Beitrags aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und verschiedene Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich

differenziert. Hierbei wird die Schwierigkeit der curricularen Verankerung der geforderten Outputsteuerung für den Bereich der beruflichen Bildung deutlich. Beispiele der Kompetenzmessung im beruflichen Bereich werden vorgestellt.

1 Einführung

Dieser Beitrag zielt bezogen auf Kompetenzmodellierung und -diagnose im Berufsbildungswesen auf drei Ebenen. Beginnend mit der systemisch-bildungspolitischen Steuerungsebene und nahtlos übergehend auf die zweite Ebene der curricularen Verankerung wird das zweite Kapitel „Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung" von der Herausforderung geleitet, die im Zuge des Kompetenzparadigmas geforderte Outputsteuerung in Bildungsgängen zu verankern. Outputsteuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Qualität von Bildungsprozessen nicht mehr ausschließlich über Inputvorgaben, wie z. B. der Qualifikation definiert wird, sondern auch über outputorientierte Vorgaben, d. h. über die tatsächlich erbrachten Lernleistungen der Lernenden (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 133).

Während eine curriculare Verankerung im allgemeinbildenden Bereich bereits in Form von nationalen Bildungsstandards umgesetzt wurde, steht die Frage nach übergreifenden Modellen im Bereich der Berufsbildung noch aus. So werden wir verschiedene Möglichkeiten der Kompetenzmodellierung und Messung für den beruflichen Bereich diskutieren und kritisch hinterfragen. Auch die Frage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen spielt hier eine Rolle.

Auf individueller Ebene, die hier als Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse definiert wird, gilt es, das Postulat der Förderung beruflicher Handlungskompetenz und eines handlungsorientierten Unterrichts ernst zu nehmen und danach zu fragen, wie Lernende Kompetenzen in Richtung eines verantwortungsvollen, reflexiven und selbstorganisierten Umgangs mit Wissen und Handeln entwickeln können. Im Sinne einer Förderdiagnostik, die Gegenstand des Kapitels 3 ist, sind die individuellen Kompetenzen der einzelnen Lernenden in den Blick zu nehmen, um individuelle Lernpotenziale zu erkennen, Lernwege zu ermöglichen und Unterricht und Lehr-/Lernsettings dementsprechend differenziert zu gestalten. Das Verfahren der pädagogischen Diagnostik bietet hier ein geeignetes, wenn auch anspruchsvolles Verfahren, um Kompetenzen und Lernpotenziale von Lernenden zu erfassen. Es wird zunehmend zu einer Kernkompetenz von Lehrkräften.

Das vierte Kapitel schließt sich an, nun aber mit Blick auf die Lehrenden und deren diagnostische Kompetenz, um Kompetenzen erfassen und individuelle Lernpotenziale und -wege ihrer Lernenden abzuleiten und gestalten zu können. In diesem

Zuge werden wir uns damit auseinandersetzen, welche diagnostischen Kompetenzen Lehrende in einem durch das Paradigma der Kompetenzorientierung geleiteten Bildungssystem benötigen.

2 Kompetenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es viele Definitionen von Kompetenz in zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema gibt, die jeweils andere Kompetenzbereiche unterscheiden und Sortierungen vornehmen (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014). Konsensfähig in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Definition nach Franz Emanuel Weinert. Er versteht Kompetenzen als

> *[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*
> *(Weinert 2001, S. 27 f.)*

Im Folgenden wird der Blick auf den Bereich der beruflichen Bildung gerichtet, in dem das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz richtungsweisend ist (vgl. Kapitel 2.1). In dem Zuge werden verschiedene und Ansätze und Verfahren der Kompetenzmodellierung und -erfassung bzw. -messung vorgestellt (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 2.3).

2.1 Kompetenzverständnis im beruflichen Bereich – Das Paradigma der beruflichen Handlungskompetenz

Die zuvor genannte Kompetenzdefinition nach Weinert ist recht allgemein gehalten und entstammt einem Kompetenzverständnis für den allgemeinbildenden Bereich. Hinzu kommt, dass hiermit eine eher kognitionspsychologische Perspektive auf Kompetenz einhergeht, was bedeutet, dass bei der Beschreibung, Operationalisierung und Messung von Kompetenzen hauptsächlich kognitive Merkmale im Vordergrund stehen (vgl. Klieme et al. 2003). Soziale und motivationale Elemente spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Ein solches Kompetenzverständnis kommt auch bei den zuvor genannten Bildungsstandards zum Tragen.

Für den beruflichen Bereich hat sich hingegen ein anderes Kompetenzverständnis durchgesetzt. Es ist geprägt durch die Fähigkeit eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Lern- und Arbeitssituationen und geht zurück auf die von Dieter Mertens

(1974) in den 1970 Jahren angestoßene Schlüsselqualifikationsdebatte. Mertens erkannte, dass aufgrund des rasanten technischen Fortschritts Ausbildungsprofile nicht länger als starr und langfristig anzusehen seien, sondern dass Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden Fähigkeiten vermittelt werden sollten, die es ihnen erlauben fortlaufend neue Lerninhalte aufzunehmen und nach Beendigung der Ausbildung selbständig mit dem aktuellen Anforderungsprofil ihres Berufes Schritt zu halten. Dazu bedürfe es laut Mertens sogenannten *Schlüsselqualifikationen* als Basis, um sich lebenslang fortzubilden und somit auch lange nach Beendigung einer Berufsausbildung noch den zeitgemäßen und nicht prognostizierbaren Anforderungen des Berufes zu entsprechen.

Ziel der beruflichen Bildung ist die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Diese äußert sich in einem verantwortungsbewussten und selbstorganisierten beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten. Gängig ist die Differenzierung von Handlungskompetenz in die folgenden vier Dimensionen, wie auch von Lothar Reetz (1999) vorgenommen:

- Fachkompetenz (Fähigkeiten und Wissen bezogen auf ein Fachgebiet),
- Methodenkompetenz (z. B. Problemlösefähigkeit),
- Selbstkompetenz (z. B. Reflexionsfähigkeit),
- Sozialkompetenz (z. B. Teamfähigkeit).

Gängig sind in dem Zusammenhang auch Strukturbilder wie das folgende, in Abbildung 1 dargestellte.

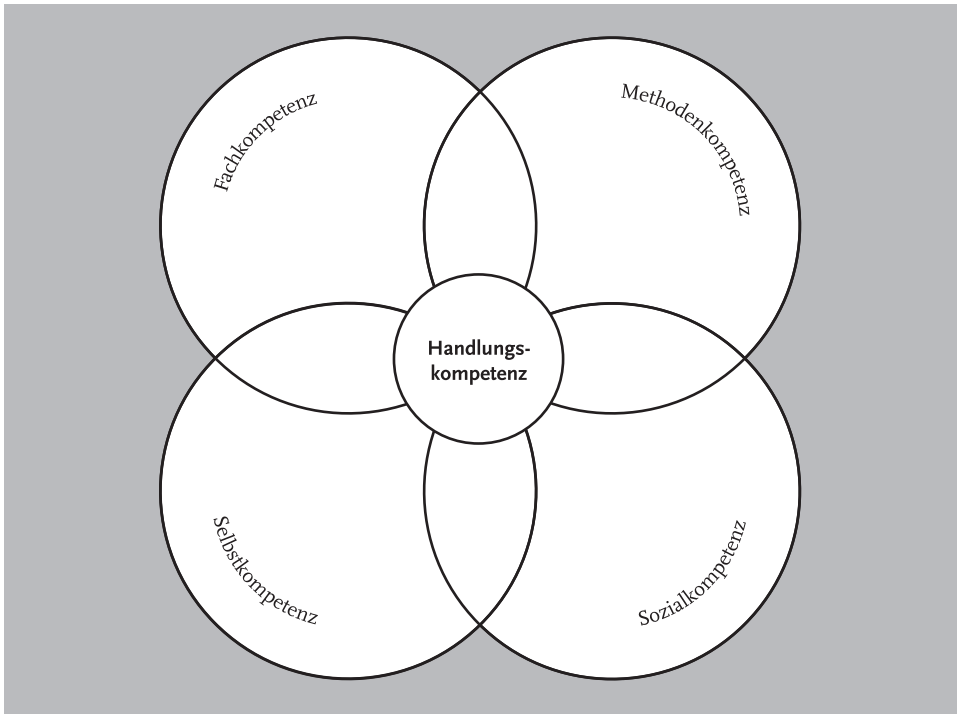


Abbildung 1: Handlungskompetenzmodell (vgl. Ott 1998)

Es geht um nicht weniger als um einen Paradigmenwechsel von einer eher am *Input* zu einer eher am *Output* orientierten Steuerung des Bildungssystems und seiner Bereiche und Elemente.

2.2 Kompetenzmodelle in der beruflichen Bildung

Kompetenzmodelle bilden die Grundlage für die geforderte Umsetzung von Kompetenzorientierung. In Kompetenzmodellen werden diejenigen Kompetenzen beschrieben, die Lernende nach Abschluss eines bestimmten Abschnittes (z. B. Jahrgangsstufe) entwickelt haben sollen. Diese Zielkompetenzen können z. B. mit der Hilfe von Tests überprüft werden. Dies bietet ebenfalls die Grundlage, Lernende untereinander zu vergleichen.

Für den allgemeinbildenden Bereich liegt mit dem Konzept der nationalen Bildungsstandards bereits eine Art allgemeingültiges Kompetenzmodell vor, das Kompetenzorientierung curricular verankert.

„Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, das deutsche Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen (Konstanzer Beschluss). Ziel ist es, gesicherte Befunde über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten. Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland vorrangige Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Festlegung und Überprüfung der erwarteten Leistungen müssen hinzukommen. Außerdem zeigen die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt.

Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit

- für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik,
- für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch),
- für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik,
- für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).“ (KMK o.J.)

Arbeitshilfe 1: Bundesweit geltende Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich

In der beruflichen Bildung gibt es hingegen bisher kein allgemeingültiges Konzept, um Kompetenzorientierung curricular zu verankern. Die Schwierigkeit liegt zum einen darin, dass das Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung mit dem Ansatz der beruflichen Handlungskompetenz eine höhere Reichweite und breitere Ausrichtung hat, als das des allgemeinbildenden Bereichs. Zum anderen macht es die Frage des Domänenbezugs in der beruflichen Bildung schwer, Kompetenzmodelle zu vereinheitlichen. So liegen für die Konstruktion des Domänenbegriffs in der beruflichen Bildung mehrere Leitideen vor (der Beruf als Domäne, das Berufsfeld als Domäne und die berufliche Tätigkeit als Domäne), die Konsequenzen auf die Ausgestaltung von Kompetenzmodellen haben.

Insgesamt gibt es ganz verschiedene Kompetenzmodelle, die sich grob in Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle differenzieren lassen. Während Kompetenzstrukturmodelle in der Regel differenzierte Teildimensionen eines Kompetenzbereiches wiedergeben, nehmen Entwicklungsmodelle den Verlauf der Kompetenzentwicklung in den Blick. Im Zentrum von Entwicklungsmodellen stehen somit spezifische Aufgaben, die einem bestimmten Niveau zugeordnet werden können und den Stand der Kompetenzentwicklung markieren (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 141 f.). Der Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Diskussion liegt derzeit (noch) auf Strukturmodellen. Mit der zuvor schon genannten Unterteilung

beruflicher Handlungskompetenz in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. z. B. Reetz 1999) wird etwa ein Strukturmodell zugrunde gelegt, das das Konstrukt der Handlungskompetenz in seine Kompetenzbereiche zerlegt.

Weitere zentrale Strukturmodelle aus dem beruflichen Bereich sind das dem KODE (Kompetenzdiagnostik und Entwicklung) zugrunde liegende Kompetenzmodell nach John Erpenbeck (2003), das Kompetenzmodell nach Peter F. E. Sloane und Bernadette Dilger (2005) sowie das *Kompetenzmodell im Lernfeldkonzept*. Letzteres wird – als für den Bereich der beruflichen Bildung besonders relevant erachtet – nachfolgend skizziert.

Ausgehend von dem Leitziel der Entwicklung von Handlungskompetenz wurde im Jahr 1996 das Lernfeldkonzept von der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Bereich der beruflichen Schulen eingeführt. Die konkrete Zielsetzung liegt darin, den beruflichen Unterricht stärker an Aufgaben und Problemstellungen einer Arbeitssituation zu orientieren, woraus resultiert, das Fächerprinzip zugunsten von Lernfeldern aufzugeben. So soll den Lernenden durch handlungsorientierte sowie berufstypische Arbeitssituationen der Transfer von in der Berufsschule erworbenen Wissen und Kompetenzen in die betriebliche Praxis besser gelingen. Gleichzeitig können die Lernenden am Lernort Schule ihre im Ausbildungsbetrieb gemachten Erfahrungen zur Lösung von komplexen, praxisnahen Aufgaben heranziehen.

Handlungskompetenz wird in der Definition der KMK verstanden als

> *[...] die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.*
>
> *(Sekretariat der KMK 2007, S. 10)*

Für die konkrete Formulierung von Lernfeldern wird auf ein Kompetenzmodell von Reinhard Bader und Martina Müller (2002) zurückgegriffen. Neben den zuvor schon genannten drei Dimensionen von Handlungskompetenz – der Fach-, Human- und Sozialkompetenz – verweisen die Autoren auf mögliche Akzentuierungen dieser Kompetenzdimensionen. Dies sind Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz, die jedoch nicht als eigene und unabhängige Unterkompetenzen zu sehen sind, sondern als

> *[...] Ausprägungen, die für die Entwicklung von Handlungskompetenz besonders prägnant sind. Das heißt, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz entfalten sich nur intergiert in Fach-, Human- (Selbst-) und Sozialkompetenz.*
>
> *(Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 144)*

Konkret bedeutet dies, dass die Akzentuierungen zu den drei Dimensionen von Handlungskompetenz in Beziehung zu setzen sind, und sich hierdurch eine

Kompetenzmatrix ergibt, die durch ihre operationalisierten Teilkompetenzen wichtige Hinweise für die Formulierung von Lernfeldern geben kann. Tabelle 1 verdeutlicht dies.

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	• methodische Analysen durchführen • ...	• Eigene Kompetenzentwicklung planen • ...	• Soziale Beziehungen gestalten • ...
Lernkompetenz	• Informationen beschaffen • ...	• Eigene Lerninteressen entwickeln • ...	• Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten • ...
Kommunikative Kompetenz	• Verstehen fachlicher Begriffe • ...	• Eigene und andere Interessen in Einklang bringen • ...	• Entscheidungen in einer Gruppe treffen • ...

Tabelle 1: Kompetenzmatrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Bader/Müller 2002)

Ein Beispiel für die Arbeit mit dieser Kompetenzmatrix zur Gestaltung von Lernfeldern findet sich z. B. bei Detlef Hass (2011, S. 9) im Zusammenhang mit der Lernfeldkonzeption in der gärtnerischen Berufsausbildung.

Offen bleibt im Zusammenhang der Entwicklung von Kompetenzmodellen bis jetzt die Frage nach dem Domänenbezug von Kompetenzmodellen. Dennoch wird der Ansatz als vielversprechend für den Weg zu einer outputorientierten Berufsbildung gesehen (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2011, S. 134).

2.3 Kompetenzerfassung und -messung in der beruflichen Bildung

Kompetenzmodelle für die berufliche Bildung sind die Grundlage für die Erfassung und Messung von Kompetenzen, können sie doch einen guten Rahmen z. B. für die Entwicklung von Test- und Übungsaufgaben geben. Susan Seeber und Reinhold Nickolaus (2010, S. 11) unterscheiden *drei Ebenen der Kompetenzmessung*: die systemische Ebene, die institutionelle Ebene sowie die individuelle Ebene.

Die *systemische Ebene* geht einher mit einer bildungspolitischen Sichtweise, steuerungsrelevante Aussagen zur Leistungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems, auch im internationalen Vergleich, zu gewinnen. In dem Zusammenhang geraten Konzepte, wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) an Bedeutung.

Unter einem Qualifikationsrahmen versteht man Folgendes:

> *Ein Qualifikationsrahmen ist ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. [...] Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definitorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt.*
>
> *(Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 14)*

Der EQR ist das Ergebnis des sogenannten Kopenhagen-Prozesses. Er soll als Grundlage dienen, um auf europäischer Ebene die Mobilität von Arbeitskräften zu erhöhen, indem er erworbene Kompetenzen und Qualifikationen transparenter und damit vergleichbarer macht.

ECVET steht für European Credit System for Vocational Education and Training, das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. ECVET soll ebenfalls zu erhöhter Transparenz und Mobilität auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt beitragen. Hier geht es vor allem um die Anerkennung beruflicher Kompetenzen zwischen den beteiligten europäischen Ländern.

Die *institutionelle Ebene* der Kompetenzmessung ermöglicht verschiedenen Institutionen einen interinstitutionellen Vergleich über das eigene Wirken. Hier rücken vor allem die Entwicklung von Lehr-/Lern-Arrangements und die didaktische Kultur in den Fokus.

Auf *individueller Ebene* ist Kompetenzmessung eng geknüpft an Benotung und Zertifizierung. Darüber hinaus stehen passgenaue Förderangebote im Fokus. Hier spielt pädagogische (Kompetenz-)Diagnostik eine wichtige Rolle, setzt sie doch beim Individuum und seinem individuellen Förderbedarf an (vgl. Kapitel 3).

Als *Anwendungsfelder* der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung nennen Susan Seeber und Reinhold Nickolaus (2010, S. 11) zwei: Berufseignungs- bzw. Berufseignungsdiagnostik sowie Kompetenzfeststellung innerhalb beruflicher Bildungsprozesse.

Im Bereich der *Eignungsdiagnostik* kommen neben informellen Verfahren eine Reihe diagnostischer Verfahren zum Einsatz, die je nach Zielberuf differieren, etwa im Bereich domänenspezifischer Leistungs- und Eignungstests. Seeber und Nickolaus weisen darauf hin, dass hier ein erhebliches Irrtumsrisiko besteht, da die Einschätzung

des Jugendlichen auf sehr selektiven Informationen beruht. Sie plädieren statt einer *selektiven* für eine *systematische Eignungsdiagnostik*, bei der es primär darum geht, individualisierte Entwicklungsangebote zu konzipieren.

Bezogen auf die *Kompetenzfeststellung innerhalb beruflicher Bildungsprozesse* werden zum einen in den letzten Jahren Prüfungen kompetenzorientierter gestaltet, z. B. durch projektbezogene Prüfungsformen in möglichst realitätsnahen beruflichen Situationen, es bestehen allerdings bisher noch keine Standards für und teilweise große Kritik an kriteriumsorientierter Diagnostik (vgl. Straka 2001, S. 234 f.).

Seeber und Nickolaus weisen hier auf ein Desiderat für den Bereich der beruflichen Bildung hin. Dies betrifft ebenfalls die stärkere Berücksichtigung außerfachlicher Kompetenzen (vgl. das Modell zur beruflichen Handlungskompetenz in Kapitel 2.1).

Ein Beispiel für Kompetenzmessung im Berufsfeld Elektronik ist das Projekt „KOMET" (vgl. Rauner 2010). Das von 2007 bis 2010 in Hessen durchgeführte Projekt verfolgt unter anderem das Ziel, berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und berufliches Engagement von angehenden Elektronikern und Elektronikerinnen zu messen.

Hierzu bedient es sich eines zweidimensionalen Kompetenzmodells, bestehend aus der Anforderungsdimension (Kompetenzniveaustufen) und der Inhaltsdimension.

- *Anforderungsdimension:* In Anlehnung an Rodger W. Bybee (1997) werden die drei zunehmend komplexer werdenden und taxonomisch angeordneten Kompetenzniveaustufen *Funktionale Kompetenz, Prozessuale Kompetenz und Ganzheitliche Gestaltungskompetenz* zugrunde gelegt. Diesen sind jeweils zwei bis drei der acht Indikatoren/Kriterien zugeordnet, die zur Lösung beruflicher Aufgaben von großer Bedeutung sind.
- *Inhaltsdimension:* Hier werden vier Lernbereiche unterschieden, nach denen die beruflichen Handlungs- und Lernfelder eines Berufes für Anfänger, fortgeschrittene Anfänger, Fortgeschrittene und Könner (Experten) entwicklungslogisch strukturiert werden. Diese Logik kann dabei helfen, dass die Inhalte für die Entwicklung von Testaufgaben unter Bezugnahme auf das Stadium der Ausbildung entwickelt werden.

Der Indikator „Funktionalität" ließe sich z. B. folgendermaßen operationalisieren:
- Wurden die fachlichen Grundlagen und Zusammenhänge angemessen berücksichtigt?
- Wie ausführlich wurden die fachlichen Grundlagen dargestellt?
- Wurden die fachlichen Zusammenhänge erklärt?

Auf Basis dieses Kompetenzmodells wurden verschiedene Testaufgaben entwickelt, die typischerweise aus einer realitätsnahen Situationsbeschreibung aus der Kundenperspektive bestehen.

Arbeitshilfe 2: Beispiel

3 Pädagogische Diagnostik – mehr als Leistungsbeurteilung

Nachdem zuvor die systemische sowie die institutionelle Ebene von Kompetenzmessung im Fokus standen, geht es in diesem Kapitel um die individuelle Ebene der Kompetenzmessung in Form von pädagogischer Diagnostik.

> *Paradoxerweise ist in der „Wissensgesellschaft" das Wissen flüchtig geworden. Es werden zwar weiterhin immer schneller wachsende Bestände an Speicherwissen (Speicherung von Daten, Fakten, Theorien) produziert, doch werden diese Bestände zunehmend maschinell gespeichert (Wissensmanagement). Es stellt sich hier die Frage, ob nicht gerade Bildungsinstitutionen anstatt sich auf dieses Speicherwissen festzulegen, mehr auf „reflexive" Wissensformen (to know how to know) setzen sollten, wie z. B. Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen.* *(Arnold/Wieckenberg 1999, S. 1)*

Wie dieses Zitat verdeutlicht, machen es die Anforderungen an Lernen, Arbeiten und Leben in unserer heutigen Wissensgesellschaft zunehmend notwendig, verstärkt Kompetenzen zum eigenständigen Lernen und zur selbstständigen, reflexiven und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit Wissen zu entwickeln. Es gilt, lebenslang zu lernen.

Hierauf müssen die verschiedenen Bildungssektoren, begonnen von der allgemeinbildenden Schule, über die berufliche Bildung bis hin zur Hochschule reagieren und ihre Lernenden bei der Entwicklung eben dieser Kompetenzen unterstützen – zeigen doch insbesondere Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU, dass es an solchen Kompetenzen bisher mangelt.

Weitere Informationen zu nationalen und internationalen Leistungsvergleichsstudien mit einer durchaus kritische Haltung finden Sie in dem in der Zeitschrift „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online" veröffentlichten Artikel „Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen" von Knut Schwippert (2005).

Arbeitshilfe 3: Literaturtipp zu Leistungsvergleichsstudien

Eine solche Forderung nach eigenständigem Lernen bedarf einer veränderten Sichtweise auf Lernen, Lehren und Leistung: es gilt, die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Lernenden in den Fokus zu rücken und Unterricht und Lehr-/Lernsettings differenziert und individuell zu gestalten, um eine individuelle Förderung möglich zu machen. Dies wiederum setzt die pädagogische Diagnose von individuellen Voraussetzungen, Entwicklungsverläufen und Kompetenzen der Lernenden voraus.

Der Bereich der pädagogischen (Kompetenz-)Diagnostik setzt beim Individuum und seinem individuellen Förderbedarf an. Unter *pädagogischer Diagnostik* verstehen wir in Anlehnung an Ingenkamp und Lissmann alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen oder den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr-/Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu ermöglichen. Auch solche diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie mehr gesellschaftlich verankerte Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben, lassen sich der pädagogischen Diagnostik zuordnen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13).

Mit dieser Definition geht auch ein bestimmtes pädagogisches Grundverständnis und eine Sichtweise auf Lernen einher: So sollen Lernende nicht mit ihren Defiziten und Fehlern gesehen und miteinander verglichen, sondern individuelle Fortschritte und Lernpotenziale wahrgenommen und anerkannt werden. In dem Sinne dient pädagogische Diagnostik der Lern- und Entwicklungsförderung der Lernenden auf dem Weg zu einem eigenverantwortlichen, reflexiven Lernen.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik gegeben (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend werden mit Lernendenbeobachtung, Portfolioarbeit und Lerntagebuch drei Instrumente pädagogischer Diagnostik vorgestellt (vgl. Kapitel 3.2) und anhand des Profilpasses ein Beispiel für die Messung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gegeben (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Ziele, Aufgaben und Verfahren pädagogischer Diagnostik im Überblick

Bei der pädagogischen Diagnostik handelt es sich idealerweise um einen Prozesskreislauf, der systematisch kontrolliert und regelgeleitet verlaufen sollte und einer fortlaufenden Revidierung bedarf. Sie beginnt mit der Zieldefinition, gefolgt von der Festlegung von Indikatoren, über die Auswahl konkreter Methoden und Instrumente, bis hin zur Durchführung der Diagnose und der Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse und beginnt dann erneut (für eine genaue Beschreibung der einzelnen Schritte vgl. Vogt 2011, S. 3 ff.). Neben der Zielformulierung ist es besonders wichtig, die Untersuchung den Gütekriterien folgend empirisch valide, reliabel und objektiv durchzuführen.

Gängige Instrumente der pädagogischen Diagnostik sind Elterngespräche, Portfolios, Lerntagebücher, Lernendenbeobachtungen oder Gruppendiskussionen. Im Falle der Beobachtung sind ein standardisiertes Beobachtungsprotokoll und vorab klar definierte und wenige Beobachtungskriterien hilfreich, um den Gütekriterien gerecht zu werden. Denn nicht die Kompetenz selbst wird gemessen, sondern lediglich gezeigtes

Verhalten, durch das auf die Kompetenz rückgeschlossen werden kann. Hierzu muss zunächst beantwortet werden, zu welchem Verhalten eine Kompetenz führen soll. Indikatoren, an denen sich das fokussierte Verhalten zeigen soll, bedürfen der Festlegung. Dieses Verhalten wird anschließend gemessen (vgl. Kapitel 3.2.1).

Im Rahmen einer Gruppendiskussion könnte Kommunikationskompetenz beispielsweise anhand von Fähigkeiten wie aktivem Zuhören, respektvollem Umgang mit den Gesprächspartnern, angemessenem zielgruppenorientierten Wortschatz oder klarer Argumentationsstruktur überprüft werden.

Arbeitshilfe 4: Beispiel „Kommunikationskompetenz"

Neben der Relevanz eines methodisch kontrollierten Vorgehens sind folgende zentrale Punkte zur pädagogischen Diagnostik zusammenzufassen:

- Pädagogische Diagnostik setzt an den Fortschritten und Lernpotenzialen und weniger an den Defiziten der Lernenden an.
- Pädagogische Diagnostik ist in den Lehralltag integriert.
- Pädagogische Diagnostik erfordert eine hohe diagnostische Kompetenz auf Seiten der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 4).

Katrin Vogt (2011, S. 7) weist darauf hin, dass es für die Individualisierung von Unterricht entscheidend ist, die Lernenden für ihre Eigenverantwortung für das Lernen zu sensibilisieren und deshalb die Ergebnisse der Diagnose an diese weiterzugeben.

3.2 Instrumente der pädagogischen Diagnostik

Üblich angewandte Instrumente der pädagogischen Diagnostik sind Elterngespräche, Portfolios, Lerntagebücher, Lernendenbeobachtungen und Gruppendiskussionen. Im Folgenden werden beispielhaft drei Instrumente vorgestellt.

3.2.1 Lernendenbeobachtung

Die Methode der Lernendenbeobachtung (oder Schülerbeobachtung) ist eine zentrale Methode, der sich Lehrende in ihrem Schulalltag bedienen. Es handelt sich hierbei um eine sogenannte *teilnehmende Beobachtung*, weil die Lehrenden Teil der zu beobachtenden Situation sind, in der sie gleichzeitig handeln müssen (vgl. ebd., S. 5). Dies nimmt folglich doppelt Aufmerksamkeit in Anspruch: auf das Unterrichtsgeschehen als solches und auf dessen Beobachtung.

Damit diese Herausforderung gelingen kann, ist es sinnvoll, die Beobachtung auf ein bearbeitbares Maß zu beschränken. Eine Möglichkeit ist hier, nur je eine Person zu einem Zeitpunkt zu beobachten, wobei auch nicht deren komplettes Verhalten im Beobachtungsfokus stehen sollte, sondern nur jeweils ein bestimmter vorher definierter

Teil des Verhaltens, für den vorab Indikatoren festgelegt wurden. Vogt (2001, S. 5) legt in dem Zusammenhang nahe, nur eine begrenzte Anzahl an Indikatoren standardisiert zu beobachten (einstellig), um die *Validität* der Beobachtungen zu erhöhen.

Zur Gewährleistung der *Reliabilität* der Beobachtung empfiehlt Vogt (ebd.), einen (größtenteils) standardisierten Beobachtungsbogen zu wählen, in dem z. B. Häufigkeiten des Auftretens eines bestimmten Verhaltens eingetragen werden können. Außerdem ist die Verwendung von Intensitätsskalen denkbar, die eine abgestufte Einschätzung ermöglichen (für Beispiele zu konkreten Beobachtungsinstrumenten vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2009).

Auch auf die Relevanz des dritten Gütekriteriums *Objektivität* weist Vogt hin und gibt Hinweise hierzu. Hiernach ist es wichtig, nach einer Beobachtung das eigene Handeln zu reflektieren – ggf. mit der Unterstützung eines Kollegen oder einer Kollegin (auch eine Hospitation ist hier denkbar) –, um typische Beobachtungsfehler zu vermeiden (vgl. Vogt 2011, S. 5 f.). Als solche werden genannt:

- Der *Milde- oder Härteeffekt*, nach dem der oder die zu Beobachtende systematisch zu positiv oder zu negativ eingeschätzt wird,
- die *zentrale Tendenz*, bei der sich der Beobachtende nicht entscheiden kann und jedes Verhalten als durchschnittlich bewertet sowie
- der *Hawthorne-Effekt*, bei der der Lernende aufgrund des Wissens um sein oder ihr Beobachtetwerden ein abweichendes, ggf. sozial erwünschtes Verhalten zeigt (vgl. Bühner 2004).

Beobachtende sollten sich schon vor der Durchführung einer Beobachtung solcher Fehlerquellen bewusst werden und ggf. Kolleginnen oder Kollegen einbeziehen.

3.2.2 Portfolioarbeit

Auch die Portfolioarbeit kommt zunehmend als Diagnoseinstrument im Schulalltag zum Einsatz. In der Literatur gibt es bisher keine einheitliche Definition dessen, was unter dem Begriff Portfolioarbeit zu verstehen ist. Auch wird dieses Instrument auf verschiedenste Art und Weise eingesetzt. Einige allgemeingültige Ziele und Leitlinien lassen sich dennoch aufzeigen:

So ist ein wesentliches Ziel der Portfolioarbeit zum einen die Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Beteiligten, die als wichtige Voraussetzung für die Erhöhung der Selbststeuerung und Selbstbestimmung von Lernprozessen gilt (vgl. Häcker 2007; Winter 2008). Ein Portfolio soll zudem zu einem vertieften Verständnis des behandelten Stoffes führen, indem es zu regelmäßiger Nachbearbeitung und Reflexion anregt. Diese Reflexion kann sich auf alle Lerninhalte beziehen, die in Zusammenhang mit der betreffenden Sitzung rezipiert wurden. Dies können u. a. sein: die Lektüre eines Hintergrundtextes, die Präsentation/das Referat und die Diskussion im Unterricht einschließlich der Beiträge von Lernenden und Lehrenden, behandelte Aufgaben etc.

Ein Portfolio soll außerdem das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess unterstützen. In diesem Zusammenhang ist auch die Interaktion zwischen dem eigenen Lernprozess und den im Unterricht zum Einsatz kommenden Lehr-/Lernmethoden von Interesse (Welche Lehr-/Lernform liegt mir? Welche nicht? U. a.). Diese andere Art der Bewertung kann auch auf die Umgestaltung des Lernens wirken – der Fokus der Sicht auf Lehren und Prüfen verschiebt sich.

Der Einsatz von Portfolios bietet somit Potenziale zur individuellen Gestaltung von Lernprozessen und Bildungswegen. Derzeit kommen Portfolios vor allem im Bereich allgemeinbildender Schulen sowie in der Hochschul- und Lehrerbildung zum Einsatz. In der beruflichen Bildung erhält das Portfoliokonzept bisher hingegen kaum Aufmerksamkeit, obwohl gerade Portfolios als Instrument pädagogischer Diagnostik geeignet erscheinen, die Gestaltung individueller Bildungsverläufe im Berufsbildungswesen zu unterstützen. Mit der Möglichkeit, hierdurch berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu entwickeln, eignen sich Portfolios dazu, berufliche Handlungskompetenz als verantwortungsbewusstes und flexibles Handeln in verschiedenen beruflichen Kontexten zu fördern. Das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz wurde in Kapitel 2 näher erläutert.

Uwe Elsholz (2010) plädiert dafür, Portfolios auch in der beruflichen Bildung gewinnbringend einzusetzen. Er schlägt so z. B. ein Ausbildungsportfolio vor, das sich an die Erstellung eines Berichtshefts anlehnt und diese Form zu erweitern versucht. Generell nennt er als mögliche Einsatzfelder die Bereiche *Berufsorientierung, Übergangssystem, Berufsausbildung sowie berufliche Weiterbildung.*

3.2.3 Lerntagebuch

Auch mit dem Lerntagebuch steht ein Beurteilungsinstrument zur Verfügung, das deutlich auf Selbststeuerung und Lernprozessbewertung setzt. Dabei handelt es sich klassisch um ein Instrument, das die Lernenden eher für sich schreiben und das auch bei ihnen verbleiben kann. Es ist aber auch möglich, dass das Lerntagebuch oder Teile an den Lehrenden zu verabredeten Zeitpunkten weitergeben bzw. in eine andere Textform überführt werden (z. B. in eine Art Portfolio) und damit für Beurteilungsprozesse zur Verfügung stehen. Wichtig ist, dies vorher transparent zu machen, damit klar ist, welcher Teil des Lerntagebuchs privat bleibt und welcher auch für andere bestimmt ist.

Eine der wesentlichen Aufgaben der Lehrenden ist es, Strukturierungshilfen für das Lerntagebuch, z. B. durch Leitfragen zu geben. Dabei ist es möglich (aber nicht zwingend), dass die Lernenden selbst aus der Gesamtmenge potentieller Lerngelegenheiten diejenigen auswählen und explizieren, die sie subjektiv als besonders bedeutsam, interessant oder neuartig empfinden.

Ein Lerntagebuch kann prinzipiell in Form eines Textes – in ganzen Sätzen oder Stichworten – aber auch als Sammlung von Mindmaps oder Zeichnungen geführt werden.

Die begriffliche Analogie mit einem üblichen Tagebuch ist beim Lerntagebuch nicht zufällig. Sie soll vor allem zwei Aspekte hervorheben:

- Erstens die Regelmäßigkeit der Aufzeichnungen, die es in der Rückschau ermöglichen soll, die eigene *Lerngeschichte* in Zusammenhang mit dem Lerngeschehen schnell zu rekonstruieren. Das Lerntagebuch hat also, ähnlich wie ein normales Tagebuch, eine Art Bilanzierungsfunktion.
- Zweitens soll die Analogie darauf verweisen, dass es zur Führung des Lerntagebuchs notwendig ist, einen persönlichen Stil der Aufzeichnung zu finden. Es soll sich beim Lerntagebuch wie bei einem normalen Tagebuch um ein fortgesetztes Zwiegespräch des Autors oder der Autorin mit sich selbst handeln. Es gibt daher keine allgemeinverbindliche Form, wie man es *richtig* macht.

Die Analogie mit dem normalen Tagebuch hat aber natürlich auch ihre Grenzen. Besonders offensichtlich: Das Lerntagebuch muss ggf. abgegeben werden und wird eventuell sogar bewertet, seine Vertraulichkeit und Privatheit sind also unter Umständen eingeschränkt.

3.3 Der Profilpass als Beispiel der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Im Folgenden wird mit dem Profilpass ein Instrument aufgezeigt, das die Kompetenzerfassung auch für den Bereich informeller Kompetenzen ermöglicht (vgl. Bretschneider/Seidel 2011). Er liegt in einer Fassung für Erwachsene und für junge Menschen vor und wird obligatorisch im Rahmen einer Beratung eingesetzt. Diese kann auch in Gruppen, z. B einer Schulklasse, stattfinden. Dabei unterscheidet er sich auch grundlegend dahingehend, dass er auf der Selbsteinschätzung der Nutzer basiert und der Selbstklärung bereits vorhandener Kompetenzen dient. Dieses erfolgt über eine biographische Selbsteinschätzung, die eigene Kompetenzen sichtbar macht. Diese Selbsteinschätzung wird mithilfe eines ProfilPASS-Ordners durchgeführt, in dem Ratsuchende relevante biografische Stationen und Tätigkeiten beschreiben. Hierbei geht es nicht nur um berufliche Tätigkeiten. Die Stationen und Tätigkeiten werden im Rahmen einer Beratung bezogen auf dahinter liegende Kompetenzen gemeinsam analysiert und bewertet. Dies führt zu der Darstellung eines individuellen Kompetenzprofils. Der ProfilPASS stellt somit den oder die Einzelne mit seiner oder ihrer individuellen Kompetenzbiographie in den Mittelpunkt.

Inzwischen liegt der Profilpass auch als elektronische Version vor. Diese finden Sie unter www.eprofilpass.de.

4 Diagnosekompetenz als Voraussetzung für die Ermöglichung von Kompetenzentwicklung und die Förderung individueller Lernwege

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, liegt das Ziel pädagogischer Diagnostik in der Optimierung individueller Lernprozesse und -wege. Dabei unterliegt sie dem Kompetenzparadigma, was bedeutet, dass eine pädagogische Diagnose immer Kompetenzentwicklung im Sinne eines selbstorganisierten, reflexiven und verantwortungsvollen Handelns oder Umgangs mit Wissen impliziert.

Dies stellt eine große Herausforderung für Lehrende in unterschiedlichen Kontexten und Bildungssystemen dar, liegt es doch in ihrer Verantwortung, Kompetenzen ihrer Lernenden zu diagnostizieren, zu beurteilen und individuelle Förder-, aber auch Selektionsmaßnahmen abzuleiten. Die Lehrenden selbst benötigen folglich Diagnosekompetenz.

Die Relevanz der Diagnosekompetenz von Lehrenden wird auch in unterschiedlichen Veröffentlichungen betont. Weinert z. B. beschreibt die Diagnosekompetenz als eine der vier Basiskompetenzen einer Lehrkraft. Seiner Meinung nach umfasst Diagnosekompetenz

> *[...] ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann.* *(Weinert 2000, S. 14)*

Und auch die KMK hat in ihren Standards für die Lehrerbildung unter den elf definierten Kompetenzen die Diagnosekompetenz ausdrücklich ausgewiesen:

> *Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.* *(Sekretariat der KMK 2004, S. 11)*

Margot Ohlms unterscheidet in innere und äußere Topologie diagnostischer Lehrkraftkompetenz. Sie differenziert innerhalb der *inneren Topologie* diagnostischer Lehrkraftkompetenz zwischen diagnostischer Urteilskompetenz (z. B. gerechte Notenvergabe) und der diagnostischen Kompetenz im Unterrichtsprozess (z. B. Wahrnehmung individueller Fehlvorstellungen). Obgleich die neuere Diskussion die Relevanz diagnostischer Kompetenzen in Form einer individuellen Förderung und Kompetenzentwicklung betont – dieser Aspekt wurde auch in Kapitel 2 hervorgehoben – macht Ohlms (2012, S. 1 f.) deutlich, dass Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Schulalltag die diagnostische Kompetenz vor allem mit der Tätigkeit der Beurteilung und Benotung verbinden.

Die *äußere Topologie* diagnostischer Lehrkraftkompetenz zielt auf neue und erweiterte Anforderungen an Lehrende aufgrund veränderter organisatorischer Rahmenbedingungen im berufsschulischen Bereich. Durch eine handlungsorientierte Didaktik mit ihren Lernfeldcurricula verlagern sich Teilbereiche der curricularen Entwicklungsarbeit in die Berufsschulen und die in Bildungsgangteams arbeitenden Lehrenden.

Die beschriebenen Änderungen setzen bei den Lehrkräften Kompetenzen voraus, die neu sind, wenn die bisherigen Strukturen einer regulativen Schulorganisation zugrunde gelegt werden.

„Das Lernfeldkonzept folgt der Idee, Unterricht über die Installation eines neuen Curriculumtyps verbessern zu können. Dabei handelt es sich um einen Implementationsprozess, der ausgehend von curricularen Innovationen über Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation resp. des Schulmanagements zu einer Verbesserung von Unterricht beitragen soll. Die Implementationserfahrungen mit dem Lernfeldkonzept zeigen dabei, dass sich gerade auf schulorganisatorischer Ebene neue Aufgaben herausbilden. So müssen in Arbeitsgruppen schulische Curricula entwickelt und umgesetzt werden. Hierfür sind neue Planungsinstrumente wie die didaktische Jahresplanung anzuwenden. Zugleich muss eine neue Führungskultur in beruflichen Schulen etabliert werden: Die Arbeitsgruppen brauchen Entscheidungsspielräume. An die Stelle einer hierarchischen Kontrollfunktion, die von der Schulleitung wahrgenommen wird, müssen diskursive Zielvereinbarungen treten. Konkret impliziert dies auch die Delegation von Ressoucenentscheidungen in die teilautonomen Arbeitsgruppen." (Sloane 2004, S. 6)

Arbeitshilfe 5: Das Lernfeldkonzept und neue Herausforderungen für Lehrende

Zur Beantwortung der Frage, in welchen Fähigkeiten und Verhalten sich die geforderte Diagnosekompetenz von Lehrenden denn nun manifestiert, plädiert Ohlms für ein *kategoriales Kompetenzmodell* von Peter F. E. Sloane (2003). Sloane bildet eine Matrix aus drei Kompetenzbereichen einerseits – Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz – und drei formalen Kategorien andererseits: Methoden und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenzen. Somit ergeben sich neun Felder, die berufliche Handlungskompetenzen abdecken. Dieses Kompetenzmodell, so Ohlms, könne als Folie genutzt werden, um die diagnostische Lehrkraftkompetenz, in ihren Bereichen und Facetten zu systematisieren und inhaltlich näher zu bestimmen sowie anschließend als Rahmen für die Personalentwicklung und entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen in Schulen genutzt zu werden.

Eine empirische Untersuchung zu diagnostischen Kompetenzen bei Lehrkräften liefert folgende zentrale Ergebnisse und Konsequenzen (vgl. Ohlms 2012, S. 9 ff.):

- Insbesondere der Berufseinstieg von Lehrkräften bedarf unterstützender Maßnahmen zur Entwicklung von Diagnosekompetenz. Als denkbare Maßnahmen formuliert Ohlms eine Reduzierung des Stundenkontingentes in der Anfangsphase, die Einrichtung von Reflexionszirkeln für junge Lehrkräfte mit professioneller Begleitung, die Schaffung eines Mentorensystems in Schulen, usw.

- Wie ein Vergleich der Alltagsparadigmen der Lehrenden zeigt, herrscht kaum ein einheitliches Verständnis von Lehrendenkompetenz und des Kompetenzbegriffs vor. Dies macht die Entwicklung von Kompetenzstandards in Bildungsgangteams schwer. Diagnostisch kann folglich nur ungenau vorgegangen werden.

Ohlms (2012, S. 19) resümiert, dass der Paradigmenwechsel, den der Lernfeldansatz im berufsschulischen Bereich mit sich bringen sollte, noch nicht vollends vollzogen wurde. Auch hier wäre darüber nachzudenken, wie Lehrende und Bildungsgangteams in der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sowie in ihrer Kommunikation und Zusammenarbeit im Team zu unterstützen wären.

5 Zusammenfassung

Das Paradigma der Kompetenzorientierung stellt den Bereich der beruflichen Bildung vor große Herausforderungen. Auf Systemebene und auf institutioneller Ebene bleibt die Frage der curricularen Verankerung von Kompetenzorientierung – wie für den allgemeinbildenden Bereich bereits umgesetzt – offen. So gibt es zwar eine Reihe von Modellen und Konzepten, was fehlt ist jedoch ein allgemeingültiges Konzept, das die Ansätze in ein schlüssiges Gesamtkonzept überführt. Offen bleibt hierbei vor allem die Frage danach, welchen Stellenwert der Domänenansatz für die Umsetzung eines Kompetenzmodells in der beruflichen Bildung haben kann und sollte. Kathrin Hensge, Barbara Lorig und Daniel Schreiber (2011, S. 153) benennen drei mögliche Bezugspunkte für die Konstruktion von Domänen: den Beruf selber, Berufsfelder oder berufliche Tätigkeiten. Verschiedene Forschungsgruppen versuchen derzeit, sich dieser Herausforderung anzunehmen.

Auf Ebene unterrichtlicher Gestaltungsprozesse geht es um nicht weniger, als darum, den Unterricht und Lehr-/Lernsettings differenziert und individuell zu gestalten, um individuelle Kompetenzentwicklung möglich zu machen. Dies wiederum setzt die pädagogische Diagnose von individuellen Voraussetzungen, Entwicklungsverläufen und Kompetenzen der Lernenden voraus, eine anspruchsvolle Aufgabe, die Diagnosekompetenz seitens der Lehrenden erfordert und mit Doppelbelastungen einhergeht.

Quellen

Zitierte Literatur

Arnold, Rolf/Wieckenberg, Uwe (1999): Qualitätsverständnis und Qualitätssicherung bei kirchlichen Trägern der Erwachsenenbildung. Ein Forschungsbericht. Pädagogische Materialien der pädagogischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.

Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierungen des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54 (6), S. 176-182.

Bretschneider, Markus/Seidel, Sabine (2011): Bilanzierung und Anerkennung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS-System. Ein Beitrag zur Förderung lebenslanger Lernprozesse. In: Bethschneider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 69-79.

Bühner, Markus (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Addison-Wesley Verlag.

Bybee, Rodger W. (1997): Achieving scientific literacy: from purposes to practices. Portsmouth/NH: Heinemann Educ Books.

Elsholz, Uwe (2010): Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 18, S. 1-14. http://www.bwpat.de/content/uploads/media/elsholz_bwpat18.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Erpenbeck, John (2003): KODE. Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 365-375.

Häcker, Thomas (2007): Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hass, Detlef (2011): Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der gärtnerischen Berufsausbildung durch die Anwendung des Lernfeldkonzepts. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ft01/hass_ft01-ht2011.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2011): Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: Bethschneider, Monika/Höhns, Gabriela/Münchhausen, Gesa (Hg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 133-158.

Ingenkamp, Karl-Heinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Krämer, Julia/Müller-Naevecke, Christina (2014): Kompendium Kompetenzen. Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren (Werkstattberichte der Fachhochschule Münster, Band 1). Münster: Fachhochschule Münster.

Kultusministerkonferenz (KMK) (o.J.): Qualitätssicherung in Schulen: Bildungsstandards. http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards (Abruf: 12.05.2015).

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 7 (1), S. 36-43.

Ohlms, Margot (2012): Diagnosekompetenz durch Kompetenzdiagnose – Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22, S. 1-23. http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Ott, Bernd (1998): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Rauner, Felix (2010): Komet – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: BWP, 1/2010, S. 22-26. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142 (Abruf: 12.05.2015).

Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Peter Tade (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt am Main: Lang.

Schwippert, Knut (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 8, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe8/schwippert_bwpat8.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Seeber, Susan/Nickolaus, Reinhold (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: BWP, 1/2010, S. 10-13. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6142 (Abruf: 12.05.2015).

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

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK) (2007): 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. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Sloane, Peter F. E. (2003): Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: Dilger, Bernadette/Kremer, Hugo/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Wissensmanagement an beruflichen Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbundes WisLok. Paderborn, S. 7-29.

Sloane, Peter F. E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkozepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: bwp@ – Beruf- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 1, S. 29-51. http://www.bwpat.de/spezial1/sloane.shtml (Abruf: 12.05.2015).

Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005): The competence clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 8, S. 1-32. http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (Abruf: 12.05.2015).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2009): Pädagogisch Diagnostizieren im Schulalltag. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Straka, Gerald A. (2001): Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 219-235.

Vogt, Katrin (2011): Pädagogische Diagnostik – Potentiale entdecken und fördern. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 5, S. 1-9. http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/vogt_ft11-ht2011.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Weinert, Franz Emanuel (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2/2000, S. 1-16.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.

Winter, Felix (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weiterführende Literatur

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbeck: Rowohlt.

Grabowski, Joachim (Hg.) (2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Didagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Becker, Gerold/

Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-7.

Klotz, Viola Katharina/Winther, Esther (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 22, S. 1-12. http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Munz, Claudia (2005): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Werning, Rolf (2006): Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Becker, Gerold/Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 11-15.

Winter, Felix (2006): Diagnosen im Dienst des Lernens. Diagnostizieren und Fördern gehören zum Unterrichten. In: Becker, Gerold/Horstkemper, Marianne/Risse, Erika/Stäudel, Lutz/Werning, Rolf/Winter, Felix (Hg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag, S. 22-25.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bundesweit geltende Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich
http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards (Abruf: 12.05.2015).
Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) für die Fächer Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik, sowie für die Allgemeine Hochschulreife für die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).

Das Projekt KOMET – Berufliche Kompetenzen entwickeln und evaluieren im Berufsfeld Elektrotechnik-Informationstechnik
http://berufliche.bildung.hessen.de/komet/index.html (Abruf: 12.05.2015).
Das von 2007 bis 2010 in Hessen durchgeführte Projekt bietet ein Beispiel für Kompetenzmessung im Berufsfeld Elektronik und verfolgt unter anderem das Ziel, berufliche Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und berufliches Engagement von angehenden Elektronikern und Elektronikerinnen zu messen.

eProfilPASS

https://www.eprofilpass.de/ (Abruf: 12.05.2015).

Der eProfilPASS unterstützt dabei, eigene Kompetenzen sichtbar zu machen. Dies geschieht i. d. R. im Rahmen einer sogenannten ProfilPASS-Beratung, die entlang des Lebenslaufes eigene Kompetenzen herausstellt.

Lena Daberkow & Silvester Popescu-Willigmann

A4 Lernergebnisorientierung im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR)

1 Einführung: Hintergrund der Qualifikationsrahmen 100

2 Zentrale Begriffe zur Lernergebnisorientierung 103

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen 108
3.1 Ziele und Lernergebnisorientierung 108
3.2 Aufbau und Funktionsweise 110
3.2.1 Die Säulen 110
3.2.2 Die Niveaus 111
3.3 Kritik 113

4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen 114
4.1 Ziele und Kompetenzorientierung 114
4.2 Aufbau und Funktionsweise 117
4.2.1 Die Säulen 117
4.2.2 Die Niveaus 120
4.3 Kritik 137

5 Zusammenfassung und Ausblick 141

Im Zusammenhang mit der europäischen Wirtschafts- und Bildungspolitik, mit zunehmender internationaler Mobilität und allenthalben feststellbaren Fachkräfteengpässen sind ein Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entstanden, die zur besseren länderübergreifenden Vergleichbarkeit von Qualifikationen, zu erleichterter Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und zu mehr Transparenz und höherer Durchlässigkeit in den Bildungssystemen beitragen sollen. Ihre Implementierung verändert die Bildungslandschaft in Deutschland nachhaltig und wirkt sich bis auf die Ebene beruflichen Lehrens aus: Lernergebnisse (Outputs und Outcomes) werden zu zentralen Kategorien individueller Qualifikation, und somit zu einer wesentlichen Zielgröße jeglichen beruflichen Lehr-/Lernarrangements. Sie lösen die Inhalte, Zeit und Lernort (Input) als primäre Zielkategorie ab.

Dieser Beitrag hat zum Ziel, ein für die Praxis beruflichen Lehrens und Unterweisens anschlussfähiges Verständnis für den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen zu schaffen. Hierfür werden Entstehung, Aufbau und Funktionsweise der beiden Qualifikationsrahmen sowie ihr Verhältnis zueinander beschrieben, und anhand von zahlreichen Anwendungsbeispielen verdeutlicht. Dabei erhält der Deutsche Qualifikationsrahmen als unmittelbar in deutschen (Berufs-)Bildungskontexten gültiger Rahmen mehr Raum zugunsten einer ausführlicheren Darstellung.

1 Einführung: Hintergrund der Qualifikationsrahmen

Mit der zunehmenden transnationalen Mobilität von Arbeitskräften steigt die Notwendigkeit, Wege und Instrumente zu etablieren, mit denen in anderen Ländern erworbene berufliche Qualifikationen im Zielland, zum Beispiel Deutschland, nutzbar gemacht werden können. Dies gilt im Besonderen im Zusammenhang mit der gemeinschaftsrechtlich verankerten Arbeitnehmerfreizügigkeit in der Europäischen Union (EU).[1] Mit dieser Frage setzen sich die europäische und die deutsche Politik in den letzten Jahren verstärkt auseinander. In Deutschland ist der demografische Wandel und die damit in Zusammenhang stehende Frage, wie der Fachkräftebedarf heute und in Zukunft gedeckt werden kann, ein seit Jahren viel diskutiertes Thema. Heute schon konstatieren einige Branchen einen großen Mangel an Fachkräften, wie in der Pflege oder den sogenannten MINT-Berufen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (vgl. zu aktuellen Zahlen z. B. Bundesagentur für Arbeit (BA) 2014). Gerade in Anbetracht des Fachkräftemangels mit seinen zahlreichen Implikationen für die Gesellschaft und das Wirtschaftssystem ist Deutschland daran interessiert, Fachkräfte aus dem Ausland zu gewinnen und die Arbeitnehmermobilität zu erleichtern.[2]

Auch in den Bestrebungen der EU, Instrumente zur Anerkennung und Validierung von Qualifikationen aus dem Ausland zu entwickeln, spielen ökonomische Interessen eine wesentliche Rolle. Die europäische Idee, zusammenzuwachsen und enger zusammenzuarbeiten, ist vor dem Hintergrund entstanden, einen europäischen wettbewerbsfähigen Wirtschaftsraum zu schaffen. Die auf einem Sondergipfel im Jahr 2000

1 Siehe Art. 45 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), Art. 15 Abs. 2 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Verordnungen (EWG) Nr. 1612/68 und (EWG) Nr. 1408/71.

2 Es gibt zahlreiche öffentlich geförderte Programme und Projekte zur Fachkräftegewinnung (vgl. z. B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011 und 2014; Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) 2014), z. B. das Portal zur Fachkräfte-Offensive der Bundesregierung (http://www.fachkraefte-offensive.de), das Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (http://www.kofa.de), Make it in Germany zur Rekrutierung von IT-Fachkräften (http://www.make-it-in-germany.com), das bq-Portal zur Bewertung und Einschätzung ausländischer Aus- und Fortbildungsabschlüsse (http://www.bq-portal.de) oder die Blaue Karte der EU als besonderer Aufenthaltstitel für hochqualifizierte Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten (http://www.bluecard-eu.de); alle Abrufe: 12.06.2015.

von europäischen Regierungschefs verabschiedete ‚Lissabon-Strategie' wurde für den Zeitraum von 2000 bis 2010 entwickelt. Ihr Kern war es, den „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2015) zu schaffen. Dieses Ziel wird mit dem aktuell laufenden Anschlussprogramm ‚Europa 2020' weiter verfolgt. In der Strategie ‚Europa 2020' ist die Bildungspolitik ein Kernelement der europäischen Wirtschafts- und Wachstumsstrategie (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 7). Mit einer möglichst guten Ausbildung und Qualifizierung von Arbeitskräften soll die Beschäftigungsquote in der EU erhöht werden: Mehr Transparenz in den europäischen Bildungssystemen soll die Möglichkeiten zum Erhalt einer guten Bildung verbessern und die Beschäftigungsfähigkeit in der Bevölkerung erhöhen (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (BLK DQR) 2013, S. 7). Um die Potenziale der Arbeitnehmer in der EU voll ausschöpfen zu können, sollen Fachkräfte außerdem dort eingesetzt werden können, wo sie am meisten benötigt werden. Auch hierzu ist Transparenz innerhalb der Vielfalt an in der EU erzielbaren Qualifikationen nötig. Nur so können Arbeitgeber in verschiedenen Ländern der Union nachvollziehen, welcher Art die Qualifikationen einer Person entsprechen und welche Wertigkeit diese haben; oder mit anderen Worten: die Eignung von Kandidatinnen und Kandidaten aus ganz Europa mit den Erfordernissen ihrer Arbeitsplätze abgleichen – sowie Kandidatinnen und Kandidaten aus verschiedenen Staaten in qualifikatorischer Hinsicht miteinander vergleichen.

Im Rahmen der ‚Lissabon-Strategie' wurden auf europäischer Ebene zwei Instrumente verabschiedet, um die genannten Ziele zu erreichen: Die *Berufsanerkennungsrichtlinie* und der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*.[3]

Mit der 2005 verabschiedeten EU-Berufsanerkennungsrichtlinie (2005/36/EG) (in Verbindung mit der Richtlinie 2006/100/EG) wurde festgelegt, dass Bürgerinnen und Bürger eines EU-Staates, des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) und der Schweiz in diesen Ländern Zugang zu ihrem Beruf bekommen sollen, und zwar unter den gleichen Voraussetzungen wie Einheimische. Allerdings gilt dies nur für die reglementierten Berufe.[4] Die Anerkennungsrichtlinie musste innerhalb von zwei Jahren in nationales Recht umgesetzt werden, was in Deutschland durch die Änderung der beruflichen Fachgesetze und durch Verordnungen geschehen ist.[5]

3 Die englische Bezeichnung lautet European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Der Einheitlichkeit halber nutzt dieser Beitrag die deutsche Bezeichnung und Abkürzung EQR.

4 Dies sind Berufe mit einer gesetzlich geschützten Berufsbezeichnung oder solche Berufe, bei denen durch Rechts- oder Verwaltungsvorschrift festgelegt ist, welche Berufsqualifikationen vorliegen müssen, damit sie ausgeübt werden dürfen. Eine Liste der reglementierten Berufe in den EU-Ländern kann hier abgerufen werden: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?fuseaction=regProf.listCountry (Abruf: 12.06.2015).

5 Mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (Anerkennungsgesetz) des Bundes, das im Jahr 2012 in Kraft

Das zweite, auf europäischer Ebene verabschiedete Instrument, der EQR, ist eine Empfehlung des Rates und des Parlaments. Durch die Systematisierung von Qualifikationen soll einerseits für mehr Transparenz gesorgt und so die europäischen Bildungssysteme einander angenähert sowie die grenzüberschreitende Mobilität von Bürgerinnen und Bürgern erleichtert werden. Andererseits soll das Lebenslange Lernen gefördert werden. Im EQR wird den Mitgliedsstaaten empfohlen, zusätzlich Nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 3). Dies ist in Deutschland durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR)* verwirklicht worden.

Die Umsetzung des EQR in Nationale Qualifikationsrahmen ist auch erforderlich, da sich die Bildungssysteme in den europäischen Ländern mitunter beträchtlich voneinander unterscheiden, und in den Nationalen Qualifikationsrahmen die Spezifika des jeweiligen nationalen Bildungssystems abgebildet werden sollen (vgl. BLK DQR 2013, S. 8). Ein Beruf zum Beispiel, für den in einigen Ländern an der Hochschule qualifiziert wird, wird in anderen Ländern im Rahmen einer schulischen oder dualen Berufsausbildung vermittelt.

Auf die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens haben sich 2006 das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) verständigt (vgl. Arbeitskreis DQR (AK DQR) 2011, S. 3). Von ihnen wurde daraufhin der AK DQR ins Leben gerufen, der mit der Erarbeitung des DQR beauftragt wurde und dem etwa 30 Mitglieder aus Wirtschaft, Wissenschaft, Gewerkschaften, der freien Wohlfahrtspflege, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem BMBF, der KMK und der Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) angehörten (vgl. Funk 2013, S. 566). Es sollten möglichst viele Akteure aus dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem in den Entwicklungsprozess eingebunden werden.

Die Erarbeitung des DQR wurde von Uwe Kastens in drei Phasen eingeteilt (vgl. Kastens 2010, zit. n. Spöttl 2012a, S. 227): Im Februar 2009 hat der AK DQR einen ersten Entwurf vorgelegt, womit die erste Erarbeitungsphase des DQR abgeschlossen war. In der zweiten Erarbeitungsphase (2009/2010) wurde der Entwurf erprobt: In vier Arbeitsgruppen (Gesundheit, Metall/Elektro, IT und Handel) wurden erste Zuordnungen von Qualifikationen vorgenommen und die Struktur des DQR überprüft. Im Anschluss wurden in der dritten Phase (2010/2011) Änderungsvorschläge in den Entwurf eingearbeitet. Die endgültige Version des DQR wurde vom AK DQR im März

trat, sind des Weiteren verbindliche Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufs- und Bildungsabschlüsse für Deutschland definiert worden. Ebenso wie das Anerkennungsgesetz in Deutschland spielt die Anerkennungsrichtlinie der EU im Zusammenhang mit der beruflichen Verwertung von Qualifikationen aus dem Ausland eine wichtige Rolle. Da der vorliegende Beitrag den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen zum Gegenstand hat, wird auf Anerkennungsfragen nicht weiterer Bezug mehr genommen. Eine umfangreiche Informationssammlung bietet die Internetseite http://www.anerkennung-in-deutschland.de (Abruf: 12.06.2015) des BIBB.

2011 verabschiedet und im Januar 2012 von Spitzenvertretern der Bundesregierung (BMBF und BMWi), der KMK und WMK, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) und des BIBB bestätigt (vgl. BLK DQR 2013, S. 10).

Der DQR verfolgt ähnliche Ziele wie der EQR: mehr Transparenz im deutschen Bildungssystem, die (innereuropäische) Arbeitnehmermobilität fördern und die Idee des Lebenslangen Lernens in Deutschland fester etablieren, und verbunden damit: mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Qualität und Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Bereiche im Bildungssystem (der beruflichen und der hochschulischen) herzustellen (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Neß 2010, S. 22).

Nachdem einführend der Hintergrund der Qualifikationsrahmen gestreift wurde, werden in den weiteren Kapiteln der Europäische Qualifikationsrahmen (Kapitel 3) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (Kapitel 4) in ihren Ausprägungen ausführlicher beschrieben – mit dem Ziel, die Rahmen für Bildungsplanende zugänglich zu machen und ihnen so Anknüpfungspunkte für die Planung lernergebnisorientierter Ziele und Inhalte von Bildungsprogrammen und Bildungsgängen zu bieten. Davor werden Definitionen für ‚Qualifikationsrahmen' sowie für zentrale Begriffe im Zusammenhang mit der Lernergebnisorientierung geboten (Kapitel 2).

In den folgenden Ausführungen sind Redundanzen bewusst in Kauf genommen, um Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen und Unterschiede in den vergleichenden Betrachtungen von EQR und DQR zu kontrastieren, und um zugleich Spezifika bei den Einzelbeschreibungen herauszustellen. Gleichwohl verweisen wir auf die Literaturangaben und die weiterführenden Literaturhinweise am Ende des Beitrags für die interessierten Leserinnen und Leser, die den Diskurs, Entstehungsprozess und Einschätzungen zu den Qualifikationsrahmen in einer größeren Breite oder Tiefe zu erfahren wünschen.

2 Zentrale Begriffe zur Lernergebnisorientierung

Vorab: Was ist ein Qualifikationsrahmen? Im DQR selbst wird ein Qualifikationsrahmen folgendermaßen definiert: „Qualifikationsrahmen beschreiben systematisch die Qualifikationen innerhalb eines Bildungssystems, indem sie sie verschiedenen Niveaus zuordnen" (BMBF 2015a, o.S.). Mit Hilfe von Qualifikationsrahmen wird festgehalten, welche Beziehungen unterschiedliche Qualifikationen zueinander haben (vgl. Blings 2012, S. 9).

Es können *orientierende* und *regulierende* Rahmen unterschieden werden. Regulierende Rahmen sind rechtsverbindlich, orientierende Rahmen sollen lediglich für mehr Transparenz sorgen und haben keine rechtliche Verbindlichkeit. Die beiden hier betrachteten Qualifikationsrahmen, DQR und EQR, sind orientierende Rahmen (vgl. BLK DQR 2013, S. 32).

Qualifikationsrahmen gab es schon vor Einführung des EQR. Bereits 1986 wurde der erste Qualifikationsrahmen in Schottland entwickelt. Im angelsächsischen Raum folgten ihm in den Jahren darauf weitere Rahmen, die Vorbildcharakter unter anderem für den EQR und den DQR hatten (vgl. Klenk 2013, S. 15 f). Heute existieren weltweit mehr als 120 Qualifikationsrahmen unterschiedlichster Art, die aber dennoch ähnliche Ziele verfolgen (vgl. Raffe 2012, S. 357):

> *Gemeinsam ist allen Rahmentypen und -generationen das Ziel, eine systematische Anbindung und Klassifizierung (mapping) von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und damit zugleich eine Reihe anderer typischer Herausforderungen von Bildungssystemen zu beheben (Zugang zum Lebenslangen Lernen, Arbeitsmarktbedarfe besser decken, Mobilität erhöhen, Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit etc.).* *(Bohlinger 2011, S. 30)*

In den letzten Jahren haben sogenannte Metarahmen an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., S. 29). Diese operieren auf supranationaler Ebene und ermöglichen so den Vergleich von Bildungsqualifikationen über Ländergrenzen hinweg. Neben den zwei anderen derzeit existieren Metarahmen – dem SADCQF (South African Development of a Common Qualifications Framework) und dem CVQ (Caribbean Vocational Qualifications Framework) – ist auch der EQR ein solcher Metarahmen (vgl. Bohlinger 2013, S. 38 f.).

Gemeinsam ist DQR und EQR ihre Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen, die Umspannung aller Bildungsbereiche und die Unterscheidung von acht Niveaus des Lernens (vgl. Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 2). Wesentliche Unterschiede bestehen hingegen in der Struktur und in der Definition der Niveaudeskriptoren/Kompetenzkategorien (vgl. ebd.).

> *Im DQR-Konzept wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass DQR und EQF sich nur auf* ausgewählte *Merkmale von Bildung (eben die voran genannten Lernergebnis- bzw. Kompetenzkategorien) beziehen – allgemeine Menschenbildung ist eben so wenig wie Bildung des demokratischen Bürgers in Niveaus klassifizierbar. Entsprechend dem höheren Grad der Differenzierung bei der Definition der Kompetenzkategorien sowie bei der Beschreibung der Niveaus gibt der DQR ein präziseres Bild der auf einem Niveau erworbenen Lernergebnisse wieder.* *(ebd., S. 3, Hervorhebung im Original)*

Lernergebnis, Qualifikation und Kompetenz

Im DQR und im EQR spielen die Begriffe *Lernergebnis*, *Qualifikation* und *Kompetenz* eine zentrale Rolle, weswegen sie zunächst definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Lernergebnisse haben in beiden Qualifikationsrahmen die gleiche Bedeutung. Sie beschreiben nämlich „das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat" (Europäische Kommission 2008, S. 11). Während im EQR jedoch Lernergebnisse „als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert" sind, stellt der DQR auf „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse" ab (Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 5).

Die konsequente Orientierung an Lernergebnissen „hat erhebliche Auswirkungen auf die Strukturierung der Ordnungsmittel [Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen]" (Frank 2012, S. 187), und greift somit auf die Ebene ihrer Umsetzung in konkreten Lehr-/Lernarrangements an den Lernorten beruflicher Bildung durch:

> *Eine vorrangige Outcome-Orientierung grenzt sich eindeutig ab von einer Bildungstradition, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. (Nehls 2012, S. 27)*

> *Zugleich ist der Wandel von einer Input- zu einer Lernergebnisorientierung keineswegs trivial. Grundsätzlich lassen sich dabei vier aufeinanderfolgende Abschnitte unterscheiden:*
> 1. *Input: Lehrpläne, definierte Lerninhalte festgelegt in formalen, rechtlichen Vorgaben*
> 2. *Prozess: Organisation von Lernprozessen, die zum Einsatz kommenden Unterrichtsverfahren und didaktischen Konzepte, um die intendierten Ziele innerhalb der verschiedenen Bildungsgänge zu erreichen, kommen zum Einsatz*
> 3. *Output: Orientierung am Ergebnis der Lernleistungen, d. h., das Gelernte steht im Fokus.*
> 4. *Outcome: Anwendung des Gelernten in der Praxis und des alltäglichen Lebens.*
>
> *(Frank 2014, S. 31 f.)*

Anstatt eines Katalogs von Lerninhalten, die im Rahmen eines Bildungsgangs arrangiert, ‚beigebracht' und deren Beherrschung von den Lernenden abgeprüft werden, geht es darum, die Inhalte (und in der Umsetzung dann auch Methoden) zu bestimmen, die dazu führen, dass bestimmte Lernergebnisse erzielt werden. So müssen Inhalte und Methoden eng mit dem Ziel der Lernergebniserreichung abgestimmt werden, wenn das Outcome auch effektiv erreicht werden soll; denn wie Hermann Nehls (2012, S. 27) hinweist: „Die reine Ergebnisorientierung berücksichtigt nicht, dass die Qualität von Lernergebnissen vor allem davon abhängt, wie vorhergehende Lernprozesse gestaltet werden."

Auch wenn nicht alle Expertinnen und Experten der Berufsbildung soweit gehen würden, den Grundsatz einer Lernergebnisorientierung im berufsbildenden Bereich als Paradigmenwechsel zu verstehen, da sie in der beruflichen Bildung bereits – auch wenn unterschiedlich stark – historisch verankert sei, wird doch wenigstens die Transparenz und sektorenübergreifende Vergleichbarkeit der Lernergebnisse als Novum angesehen (vgl. Amtmann 2012, S. 112). Das aus Sicht des stark institutionalisierten und (auch hierarchisch) abgegrenzten, deutschen Bildungswesens paradigmatisch ‚Andere', das die Qualifikationsrahmen dennoch herbeiführen, ist die Loslösung von bestimmten formalen Bildungswegen, die in Abschlüsse münden, denen ein bestimmtes Kennen und Können zuordenbar sind. Die Niveaustufen der Qualifikationsrahmen sind nämlich so aufgebaut, dass bestimmte Qualifikationsniveaus *über verschiedene Bildungswege und Lernformen*, also dem Grundsatz nach auch über informelles und nicht-formales Lernen, erreicht werden können (vgl. auch Dehnbostel 2013, S. 2). In Arbeitshilfe 1 werden die unterschiedlichen Lernformen anhand der Definitionen im DQR vorgestellt:

„*Formales Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung.

Nicht-formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren.

Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden."

Quelle: BLK DQR (2013, S. 44-46)

Arbeitshilfe 1: Definitionen von Arten des Lernens im DQR

Qualifikationen und Kompetenzen stellen gleichermaßen wichtige Zwischen- oder Endzustände von Bildungsprozessen (also Lernergebnisse) dar. Zu den Definitionen:

Eine *Qualifikation* wird sowohl im EQR als auch im DQR definiert als

> *[…] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution [im DQR; im EQR: Stelle] festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.*
> *(Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 5)*

Peter F. E. Sloane grenzt den *Kompetenz*begriff folgendermaßen davon ab:

> *Während der Begriff Qualifikation darauf abzielt, die Lernergebnisse einer Person zu beschreiben, umschreibt Kompetenz das, was das Denk- und Handlungsvermögen der Person ausmacht. Kompetenzen sind das, was Menschen in einem Bildungssystem konkret erwerben. Das soll, vermittelt über die Deskriptoren, in einem Qualifikationsrahmen strukturiert werden.* *(Sloane 2012, S. 169)*

Die im EQR und DQR zugrunde gelegten Kompetenzverständnisse weichen voneinander ab: Laut dem EQR ist Kompetenz

> *[…] die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.* *(Europäische Kommission 2008, S. 11)*

Dagegen ist Kompetenz im DQR definiert als

> *[…] die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.* *(BLK DQR 2013, S. 45)*

> *Damit ist der Kompetenzbegriff des DQR anschlussfähig an das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit. Als bildungsbereichsübergreifender Rahmen reduziert er Handlungsfähigkeit jedoch nicht auf berufliche Handlungsfähigkeit, sondern fasst sie weiter. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen bringen das dadurch zum Ausdruck, dass sie Niveauunterschiede von Qualifikationen mit Blick auf ‚Lern- oder Arbeitsbereiche' beschreiben.* *(ebd., S. 23)*

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der im Rahmen der Lissabon-Strategie entwickelte EQR wurde im Jahr 2008 nach einer vierjährigen Debatte vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschiedet (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 7; Funk 2013, S. 566). In diesem Kapitel wird der EQR systematisch dargestellt anhand der ihm spezifischen Ziele und Lernergebnisorientierung (Kapitel 3.1) sowie seinem Aufbau und seiner Funktionsweise, die diese Ziele zu erreichen helfen sollen (Kapitel 3.2). Abschließend wird eine Auswahl an Reflexionen über den EQR an sich und sein Zielerreichungspotenzial geboten (Kapitel 3.3).

3.1 Ziele und Lernergebnisorientierung

Mit dem EQR werden zwei Kernziele verfolgt: Die *grenzüberschreitende Mobilität* und das *Lebenslange Lernen* zu fördern (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 3). Mit diesen Zielen im Zusammenhang steht der im EQR zentrale Begriff der *Lernergebnisse*.

Ziele

Als Metarahmen auf supranationaler Ebene dient der EQR als Referenz für die verschiedenen nationalen Bildungssysteme und als Übersetzungsinstrument zwischen den sich größtenteils noch in der Entwicklung befindenden Nationalen Qualifikationsrahmen. Qualifikationen sollen durch ihn über Ländergrenzen hinweg verständlicher werden (vgl. BMBF 2015b). Dabei sollen jedoch nicht individuelle Bildungsergebnisse miteinander verglichen, sondern auf einer überindividuellen Ebene Bildungsgänge und ihnen zugeschriebene Lernergebnisse in Beziehung gesetzt werden (vgl. Klenk 2013, S. 18). Durch die bessere internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen wird es für Lernende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer denn auch einfacher, die eigenen Qualifikationen und Kompetenzen in einem anderen Land anerkennen zu lassen. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Lernenden, Arbeitgebern und Bildungsträgern soll der EQR ermöglichen, Qualifikationen einzuordnen (vgl. BMBF 2015b). Dadurch, dass mehr Transparenz in der europäischen Bildungslandschaft hergestellt wird, soll das erste Kernziel des EQR erreicht werden: die grenzüberschreitende Mobilität von Arbeitskräften innerhalb der EU zu fördern (vgl. BLK DQR 2013, S. 7; BMBF 2015c).

Und so funktioniert die Übersetzungsfunktion des EQR: Eine bestimmte Qualifikation aus Land A kann einem Niveau des Nationalen Qualifikationsrahmens von Land A zugewiesen werden. Durch die Abstraktheit des EQR ist es möglich, jedes Niveau der Nationalen Qualifikationsrahmen einem Niveau des EQR zuzuordnen. So wird dieses Niveau des Nationalen Qualifikationsrahmens von Land A einem bestimmten Niveau des EQR zugeordnet. Dadurch, dass in Land B bekannt ist, welchem Niveau des eigenen Nationalen Qualifikationsrahmens ein bestimmtes EQR-Niveau entspricht, kann dort festgestellt werden, ob eine Qualifikation aus Land A mit einer aus Land B vergleichbar ist bzw. in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Diesen Prozess der Übersetzung veranschaulicht Abbildung 1:

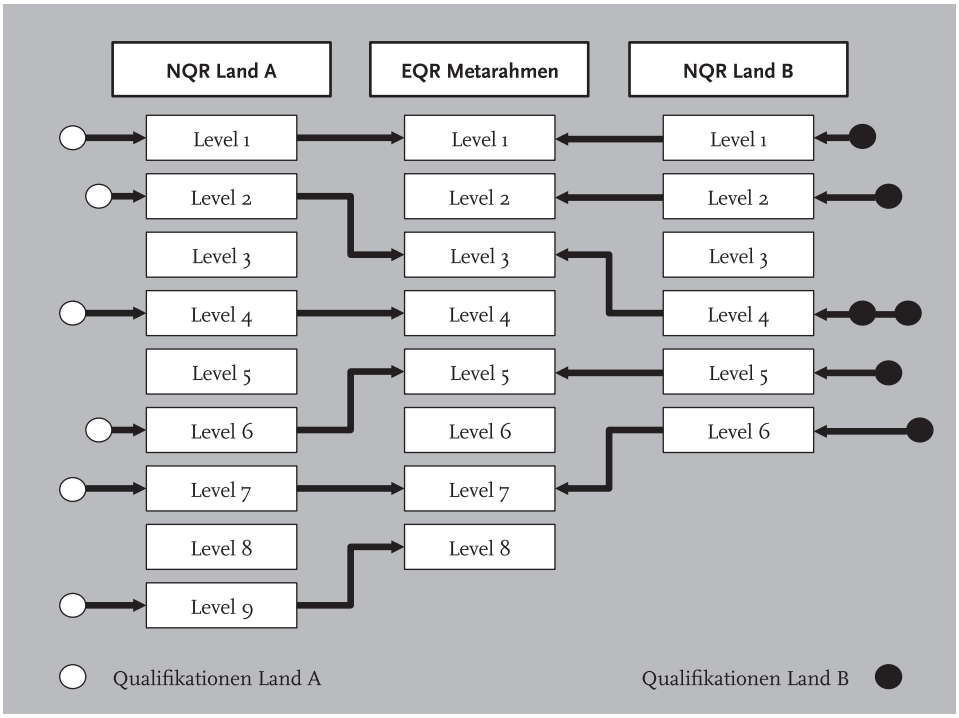


Abbildung 1: Der EQR als Metarahmen (nach: BLK DQR 2013, S. 7)

Um seine Funktion als Übersetzungsinstrument ausüben zu können, ist der EQR auf die Nationalen Qualifikationsrahmen angewiesen. Denn nur über sie als Zwischenschritt können Lernergebnisse und Qualifikationen mit Hilfe des EQR verglichen werden. Andersherum sind auch die Nationalen Qualifikationsrahmen auf den EQR als Übersetzungsinstrument angewiesen, wenn der mit internationalen bzw. transnationen Vergleichen einhergehende Aufwand verringert und ein einheitliches Referenzinstrument hierfür genutzt werden soll. Denn jedem Staat ist es freigestellt, wie viele Niveaus der Nationale Qualifikationsrahmen aufweisen soll, sodass die Nationalen Qualifikationsrahmen kaum direkt miteinander verglichen werden können:[6] Würden – technisch machbare – bilaterale Ländervergleiche stattfinden, bedürfte dies zahlreichen einzeln auszuhandelnden Zuordnungen zwischen den Ländern, die nach unterschiedlichen Kriterien erfolgten, und somit eine Vergleichbarkeit über mehrere Länder hinweg faktisch wohl verunmöglichten.

6 Um einen Vergleich zwischen dem EQR und dem DQR zu erleichtern, wurde bei der Entwicklung des DQR dieselbe Anzahl von Niveaus gewählt (vgl. Klenk 2013, S. 166). Allerdings ist ein Eins-zu-Eins-Vergleich aufgrund der verschiedenen Säulenanzahl schwierig (vgl. Spöttl 2012b, S. 81).

Lernergebnisorientierung
Wie bereits in Kapitel 2 deutlich wurde, sind im EQR Lernergebnisse zentral. „[A]nstatt sich auf Inputs, wie z. B. Studiendauer, zu konzentrieren" (Europäische Kommission 2008, S. 3), ist im EQR wichtig, was eine Person nach Abschluss eines Lernprozesses kann und weiß. Eine Lernergebnisorientierung ist auch aufgrund der Verschiedenheit der europäischen Bildungssysteme notwendig, um einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu schaffen (vgl. ebd.). Durch die Orientierung an Lernergebnissen wird zudem das zweite Kernziel des EQR, die Förderung des Lebenslangen Lernens, angestrebt: Es ist (theoretisch) irrelevant, auf welchem Bildungsweg die Lernergebnisse erreicht wurden, denn „Input-Kriterien wie Lerndauer und Lernort sollen [...] für die Zuordnung von Bildungsergebnissen zu Qualifikationsniveaus an Bedeutung verlieren" (Klenk 2013, S. 18, siehe Kapitel 2). Damit löst sich der EQR von der Bindung an formalen Bildungsabschlüssen und orientiert sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Funk 2013, S. 566). So findet im EQR neben dem formalen auch das nicht-formale und das informelle Lernen Berücksichtigung, obwohl de facto nicht alle Niveaus bspw. durch ausschließlich beruflich Qualifizierte erreicht werden können (vgl. Nehls 2012, S. 27).

3.2 Aufbau und Funktionsweise

Der EQR bildet Lernergebnisse in einer Matrix mit drei Säulen und acht Niveaus ab. In den Säulen werden die Lernergebniskategorien abgebildet und in den acht Niveaus unterschiedlich hohe Anforderungen, also eine Hierarchie des Kennens und Könnens. Welche Anforderungen welches Niveau, bzw. welche Lernergebniskategorie stellt, beschreiben die sogenannten Deskriptoren. Das sind Texte, „die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren" (BMBF 2015d, o.S.).

3.2.1 Die Säulen

Im EQR ist die Entscheidung auf drei Lernergebniskategorien gefallen, die anhand der Begriffe *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* beschrieben werden (siehe Tabelle 1).

Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Tabelle 1: Struktur der EQR-Niveaus (Quelle: Europäische Kommission 2008, S. 12 f.)

In der Lernergebniskategorie ‚Kenntnisse' geht es um die Frage, was jemand weiß, kennt, und ob er oder sie in der Lage ist, Fachwissen anzuwenden und neues Wissen zu generieren (vgl. Sloane 2012, S. 170). Dagegen findet die Einordnung in ein Niveau in der Lernergebniskategorie ‚Fertigkeiten' über die Beurteilung der kognitiven und praktischen Fertigkeiten, Aufgaben oder Probleme zu lösen, zu forschen und zu entwickeln, statt (vgl. ebd.). In der Lernergebniskategorie ‚Kompetenz' werden die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit und die Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben, Leitungs- und Führungsverantwortung mit einer Stufung zu anhand des zunehmenden Grades der Selbständigkeit (vgl. ebd.) betrachtet.

Für den EQR wurde auch die Verwendung von ‚Kompetenz' als zentralem Begriff erwogen, so wie dies im DQR der Fall ist. Da es aber kein einheitliches europäisches Kompetenzverständnis gibt (vgl. Blings 2012, S. 11), sondern dieser Begriff national unterschiedlich geprägt ist, wurde der konsensfähigere Begriff der Lernergebnisse gewählt (vgl. Reglin 2012, S. 216 f.); freilich unter Vernachlässigung wesentlicher Aspekte der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung, und somit der Individualität von Personen – ganz anders im DQR, wo die Persönlichkeit in einer eigenen Kompetenzkategorie betrachtet wird (vgl. Blings 2012, S. 11).

3.2.2 Die Niveaus

Der EQR bildet die unterschiedlichen Ausprägungen der Lernergebnisse in acht Niveaus ab. Die Entscheidung für acht Niveaus wurde auf der Grundlage internationaler Forschung getroffen, insbesondere Untersuchungen des CEDEFOP, des europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, haben dazu beigetragen (vgl. Sloane 2012, S. 170).

Um der Orientierung an Lernergebnissen gerecht zu werden, kann jedes der acht Niveaus theoretisch auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden. Dem Konzept nach kann also jedes der acht Niveaus durch formelle schulische/hochschulische, berufliche, informelle oder nicht-formale Bildung erreicht werden. Jedes Niveau beschreibt Lernergebnisse, die für die Einstufung einer Qualifikation in das jeweilige Niveau vorhanden sein müssen.

Wie an den Beschreibungen der Niveaus (Tabelle 2) deutlich wird, ist der EQR sehr allgemein, abstrakt und kurz gehalten. Dies ist notwendig, damit er als Metarahmen auf alle Nationalen Qualifikationsrahmen und damit auf die Spezifika der nationalen Bildungssysteme angewendet werden kann (vgl. BLK DQR 2013, S. 7). Die Niveaubeschreibungen entsprechen in ihrer Art Vorlagen zur Formulierung von bildungsbezogenen Richtzielen (zur Definition von Richtzielen vgl. Becker 2008, S. 143 f.; Speth/Berner 2011, S. 85; Möller 1976, S. 80).

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1	• Grundlegendes Allgemeinwissen	• Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	• Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	• Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	• Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3	• Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	• Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	• Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	• Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	• Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5	• Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	• Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	• Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 6	• Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	• Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	• Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten • Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppe
Niveau 7	• Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; • Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	• Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	• Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern • Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8	• Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	• Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, ein schließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	• Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tabelle 2: Deskriptoren der Niveaus im EQR (Quelle: Europäische Kommission 2008, S. 12 f.)

3.3 Kritik

Mit dem EQR wurden wichtige Anstöße hin zu einer transparenteren, lernergebnisorientierten europäischen Bildungspolitik gegeben. Jessica Blings (2012, S. 12) kritisiert jedoch ein Fehlen an konkreten Umsetzungsvorschlägen, denn „wie das grobe Instrument des Metarahmens all diese hehren Ziele [...] erreichen kann, bleibt unausgeführt“. Weiter fasst sie verschiedene Befürchtungen zusammen, die aus Sicht unterschiedlicher Stakeholder an den EQR herangetragen werden, unter anderem,

weil „der Zusammenhang zwischen Qualifikationsrahmen und Ökonomie völlig ungeklärt ist“ (Blings 2012, S. 12), also unklar ist, welch größerem Ziel Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen dienen: Geht es vordergründig um die Ermöglichung individueller Verwirklichung durch die Schaffung eines Rahmens, indem unterschiedliche biographische Stationen eine Aufwertung erhalten, wodurch adäquate Berufstätigkeit im europäischen Wirtschaftsraum ermöglicht werden soll, oder zielt der EQR eher darauf, Ökonomie und Industrie ein Bewertungsraster zu bieten, das Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gemäß einheitlichem Raster ‚bewerten', selektieren und eingruppieren lässt. Kann ein transnationaler Vergleichsmaßstab beispielsweise zur Aufweichung nationaler Qualifikationen und zur Schwächung etablierter nationaler Bildungssysteme führen? Es lassen sich zahlreiche weitere Kritikpunkte, Befürchtungen, Verbesserungsbedarfe oder Forderungen im Zusammenhang mit dem EQR anführen (vgl. z. B. ebd., S. 13-16; Nehls 2012), deren Formulierung den inhaltlichen Rahmen dieses Beitrags übersteigen würde. Allein, dass die Niveaustufenhierarchie jedoch empirisch nicht überprüft ist und die „Idealvorstellung“ (Blings 2012, S. 15), dass Qualifikationen auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden können, ebenso nicht ausreichend fundiert ist, mag an dieser Stelle noch interessieren, da der vorliegende Beitrag im Mikrokontext unterrichtlicher Interaktion angesiedelt ist, und es ihm damit darum geht, die Urteilsfähigkeit von Lehrpersonen zu schärfen für ihre Aufgabe, Ziele und Inhalte – und in der Folge Methoden – auszuwählen, mit denen Lernende auf dem Weg zum Erreichen von Lernergebnissen begleiten.

4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Aufbauend auf den Grundlagen zum Europäischen Qualifikationsrahmen, der den Anstoß zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmen bietet, wird in diesem Kapitel der DQR als im deutschen Berufsbildungskontext gültiger Rahmen ausführlicher dargestellt und anhand von Anwendungsbeispielen illustriert: Zunächst werden die spezifischen Ziele und die Kompetenzorientierung des DQR (Kapitel 4.1) sowie anschließend ausführlich sein Aufbau und seine Funktionsweise (Kapitel 4.2) vorgestellt. Abschließend werden der DQR an sich sowie seine Zielerreichungspotenziale und (noch bestehende) Schwachstellen kritisch reflektiert (Kapitel 4.3).

4.1 Ziele und Kompetenzorientierung

In diesem Kapitel werden die mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen verbundenen Ziele besprochen und daran anschließend die Kompetenzorientierung als zentrale Konstruktion für die angestrebte Lernergebnisorientierung im DQR ergänzend zu den Ausführungen in Kapitel 2 benannt.

Ziele

> *Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (‚Outcome-Orientierung') zu fördern. Damit leistet der DQR einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen. Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle […] gefördert und verbessert werden.* *(AK DQR 2011, S. 3)*

Es lassen sich zwei Implikationen in den DQR-Zielen erkennen: Erstens eine ‚praktische', nämlich die Schaffung eines Instruments zur besseren Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen. Mit Hilfe des Transparenzinstruments DQR soll Akteuren aus dem Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Hilfsmittel zur Verfügung stehen, mit dem Qualifikationen beurteilt und in einen Vergleichsrahmen eingeordnet werden können. Die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in anderen Ländern soll durch dieses Instrument erleichtert und so die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten in Europa und Deutschland „im Sinne bestmöglicher Chancen" (BLK DQR 2013, S. 9) gefördert werden.

In der zweiten Implikation geht es um eine Veränderung des Blickwinkels im Bildungs- und im Beschäftigungssystem in Form einer konsequenten Orientierung an Lernergebnissen, die viel stärker personengebunden sind als Qualifikationen. Dadurch soll letztlich auch mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem erreicht werden, da Personen, die etwas bestimmtes können, Eigenschaften zugesprochen werden, die sie befähigen sollen, anknüpfend daran Bildungs- und damit auch Erwerbsarbeitsaufstiege zu erreichen. Hierfür müsste dem DQR jedoch auch eine rechtliche Verbindlichkeit zuerkannt werden.

> *Das Ziel der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller Mobilität und Mobilitätsbereitschaft. Diese umfassen die Bildungsmobilität, geografische Mobilität, berufliche Mobilität sowie grundsätzlich die soziale Mobilität, welche auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs zielt.* *(Frommberger 2012, S. 81)*

Hier schließt der DQR an den Telos des Lebenslangen Lernens an. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens anerkennen und anrechnen zu lassen (was bislang im DQR nocht nicht gegeben ist, siehe

auch Kapitel 4.3). So erhält der Weg, auf dem Kompetenzen erworben worden sind, weniger (bis gar keine) Bedeutung, und alle im Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen können idealiter beruflich verwertet werden (siehe Kapitel 2). Eine hiermit im Zusammenhang stehende Annäherung der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung soll das Ziel fördern, die Bildungswege in ihrer Wertigkeit aneinander anzugleichen und eine höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem herzustellen. Indem eine stärkere Orientierung an Lernergebnissen stattfindet und eine höhere Durchlässigkeit geschaffen wird, können Menschen jeden Alters – und der Wirtschaftsraum Europa/Deutschland – Qualifikationen und Kompetenzen bestmöglich nutzen (vgl. BLK DQR 2013, S. 9 f.). Durch die Stärkung der Lernergebnisorientierung, die Herstellung von Transparenz zwischen unterschiedlichen Qualifikationen, die Förderung der Durchlässigkeit und die Schaffung von Gleichwertigkeit institutionell verschiedener Qualifikationen hat der DQR nicht nur im Zusammenspiel mit dem EQR im internationalen Bereich eine Bedeutung, sondern wirkt auch unmittelbar in das deutsche Bildungssystem hinein. Die Grenzen der traditionell separierenden (post-)sekundären Bildungsschienen in Deutschland, die in sich geschlossen und für sich genommen stark institutionalisiert sind, und die in Abgrenzung zueinander ein Stück weit ihren eigenen Geltungsanspruch definieren, ja: mitunter miteinander konkurrieren, kann dadurch aufgeweicht werden.

Hiermit in Zusammenhang steht die Unterscheidung zwischen der Gleich*art*igkeit und der Gleich*wert*igkeit von Qualifikationen. Was im DQR bei der Zuordnung von Qualifikationen zu einem Niveau betrachtet wird, ist die Gleichwertigkeit von Qualifikationen, nicht deren Gleichartigkeit. Dies bedeutet, dass unterschiedliche Qualifikationen, die auf unterschiedlichen Wegen erworben wurden, wie zum Beispiel ein hochschulischer Abschluss und eine Qualifizierung durch Fortbildung, auf einem gleichwertigen Niveau nebeneinander stehen können (vgl. BLK DRQ 2013, S. 26). In der Konsequenz bedeutet dies, so es institutionell umgesetzt wird, einen bildungswegunabhängigen Zugang zu gleichwertigen gesellschaftlichen Positionen wie tarifvertraglichen Eingruppierungen oder Zugangsmöglichkeiten in (höherwertige) Bildungsgänge.

Kompetenzorientierung

Das Prinzip der Orientierung an Outcomes hat der DQR mit dem EQR gemein. Die Nationalen Qualifikationsrahmen haben aber die Möglichkeit, sich auf die nationalen Besonderheiten des Bildungssystems auszurichten. Wie im DQR hervorgehoben wird, ist im deutschen Bildungssystem ein *ganzheitlicher Kompetenzbegriff* zentral. Deshalb wird im DQR im Gegensatz zum EQR nicht der Begriff der Lernergebnisse in den Vordergrund gestellt, sondern auf die Kompetenz als Lernergebnisindikator abgestellt. Im EQR indes ist ‚Kompetenz' nur eine Lernergebniskategorie, die gleichwertig neben den beiden anderen Kategorien ‚Kenntnisse' und ‚Fertigkeiten' steht.

> *Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen*

und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.
(AK DQR 2011, S. 8)

Der Begriff ‚Kompetenz' umfasst also im DQR *alle* zu beurteilenden Lernergebnisse, sodass darin „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse" dargestellt werden (BLK DQR 2013, S. 15).

Die Gestaltung von Ausbildungsordnungen basiert auf dem Kompetenzverständnis, das dem DQR für lebenslanges Lernen zu Grunde liegt: ‚Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.' [...] Die Handlungskompetenz des DQR entspricht der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des § 1 BBiG. *(BIBB 2014, S. 1)*

4.2 Aufbau und Funktionsweise

Der DQR ist ebenso wie der EQR in acht Niveaus unterteilt, in denen die komplette Bandbreite an Kompetenzen und Qualifikationen abgebildet werden soll. Dabei ist auch hier Niveau 1 das niedrigste und Niveau 8 das höchste Niveau, das erreicht werden kann. An jedes Niveau sind bestimmte Anforderungen geknüpft, die erfüllt sein müssen, damit die Kompetenzen einer Person bzw. eine Qualifikation diesem Niveau zugeordnet werden. Diese werden in den Deskriptoren des DQR beschrieben, also in kurzen Texten, die die zu erreichenden Kompetenzen definieren. Die verschiedenen Niveaus werden in der DQR-Matrix dargestellt, die jedes Niveau in einer einheitlichen Struktur abbildet. Wie im EQR ist auch im DQR jedes Niveau in verschiedene Kategorien (hier: *Kompetenz*kategorien und nicht wie im EQR *Lernergebnis*kategorien) unterteilt, die Kompetenzarten unterscheiden. Im Gegensatz zum EQR, der in jedem Niveau drei Lernergebniskategorien enthält, ist im DQR jedes Niveau in vier Säulen unterteilt.

Da es sich beim DQR um einen orientierenden Rahmen handelt, bringt er keine rechtlichen Konsequenzen mit sich. Die Zuordnung einer Qualifikation zu einem Niveau berechtigt beispielsweise nicht automatisch zum Zugang zu einem Bildungsgang des nächsthöheren Niveaus. Ebenso kann eine bestimmte Gehaltseinstufung nicht auf Grundlage einer Einstufung in ein DQR-Niveau gefordert werden (vgl. BLK DQR 2013, S. 32), auch wenn eine Grundlage dafür gegeben wäre (vgl. Kapitel 4.1).

4.2.1 Die Säulen

Neben der Anzahl der Säulen unterscheiden sich auch die Bezeichnungen der Kompetenzkategorien im DQR von denen im EQR. Ein DQR-Niveau ist folgendermaßen aufgebaut: Die zwei Oberkategorien *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* teilen

sich jeweils in zwei Säulen: Der Bereich Fachkompetenz enthält die Kategorien *Wissen* und *Fertigkeiten* und der Bereich Personale Kompetenz *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* (vgl. BLK DQR 2013, S. 14). Was unter den einzelnen Kompetenzkategorien verstanden wird, zeigt Tabelle 3:

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Fachkompetenz umfasst *Wissen* und *Fertigkeiten*. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.		Personale Kompetenz – auch Personale oder Humankompetenz – umfasst *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit*. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem *Lern- oder Arbeitsbereich* als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff ‚Wissen' wird synonym zu ‚Kenntnisse' verwendet.	Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, *Wissen* anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	Selbständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.
Differenziert nach den Subkategorien:			
• Tiefe • Breite	• Instrumentelle Fertigkeiten • Systemische Fertigkeiten • Beurteilungsfähigkeit	• Team-/Führungsfähigkeit • Mitgestaltung • Kommunikation	• Eigenständigkeit/ Verantwortung • Reflexivität • Lernkompetenz

Tabelle 3: Struktur der DQR-Niveaus (Quelle: BLK DQR 2013, S. 14)

Die Kompetenzkategorien ‚Wissen' und ‚Fertigkeiten' überschneiden sich also weitestgehend mit denen des EQR. Die Kategorie, die im EQR als ‚Kompetenz' bezeichnet wird, wurde im DQR aber noch einmal unterteilt in ‚Sozialkompetenz' und ‚Selbständigkeit', und gibt so dem Bereich der personenbezogenen Kompetenzen mehr Gewicht.

Beispiel Systemelektroniker/in

Am Beispiel des Berufs Systemelektroniker/in[7] wird die Einteilung von Kompetenzen in die Säulen illustriert. Dieser Beruf wird in einer dreijährigen Berufsausbildung erlernt und ist auf dem Niveau 4 des DQR eingeordnet.

In der Kompetenzkategorie ‚Wissen' geht es um die Frage, über wie viel Fakten- oder Fachwissen eine Person in einem Bereich verfügt. In dieser Kompetenzkategorie wird zur Abstufung die Tiefe und die Breite des Wissens betrachtet (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Eine Beschreibung der Kompetenzen in der Kategorie ‚Wissen' kann folgendermaßen aussehen: Systemelektroniker/innen

> *[…] haben ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte. Sie haben fachtheoretisches Wissen insbesondere in Elektrotechnik, Informationstechnik sowie Mess-, Steuer- und Regelungstechnik erworben.*
> *(KMK 2013, S. 47)*

Eine Beurteilung des Niveaus der ‚Fertigkeiten' erfolgt anhand der Betrachtung von instrumentellen und systematischen Fertigkeiten und von Beurteilungsfähigkeit (vgl. AK DQR 2011, S. 5). In der Kategorie Fertigkeiten geht es um die Frage, inwieweit jemand das Wissen, das er oder sie besitzt, auch tatsächlich anwenden kann. Im Falle der Systemelektroniker/innen bedeutet dies, dass sie

> *[…] über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten [verfügen], das sie befähigt, selbständig mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden. Sie analysieren elektrische Systeme und prüfen Funktionen. Sie können Arbeitsergebnisse und -prozesse unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen und Transferleistungen erbringen.* *(KMK 2013, S. 47 f.)*

Die ‚Sozialkompetenz' wird anhand von unterschiedlich stark ausgeprägter Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation graduiert (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Systemelektroniker/innen können

> *[…] im Team kommunizieren, Konflikte lösen und [ihre] Arbeit organisieren. [Systemelektroniker] sind in der Lage, fachsprachlich korrekt und umfassend zu kommunizieren sowie Abläufe und Ergebnisse zu begründen, adressatenbezogen darzustellen und*

7 Die Aufgaben von Systemelektroniker/innen umfassen unter anderem die Entwicklung elektrischer und elektronischer Komponenten, Geräte und Systeme, die Herstellung von Mustern und die Planung und Überwachung von Serienanfertigungen. Auch gehört die Kundenberatung zu ihren Aufgaben.

Dokumentationen anzufertigen. Sie können Kunden beraten und betreuen. Sie können Arbeitsergebnisse bewerten und tragen zur kontinuierlichen Verbesserung im Betriebsablauf bei. *(KMK 2013, S. 47 f.)*

In der Kategorie ‚Selbständigkeit' wird durch den Grad der Selbständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz differenziert (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Für Systemelektroniker/innen heißt dies, sie „sind befähigt, sich Lern-, und Arbeitsziele zu setzen, sie zu reflektieren, zu bewerten und zu verantworten" (KMK 2013, S. 47 f.)

4.2.2 Die Niveaus

Im Gegensatz zu den Säulen des DQR, die die *Arten* von Kompetenzen unterscheiden, wird in den Niveaus die *Ausprägung* dieser verschiedenartigen Kompetenzen unterschieden und deren Wertung in eine ‚hierarchische' Ordnung gebracht. In einem kurzen Einführungstext, dem sogenannten ‚Niveauindikator', wird – anders als im EQR – jedes einzelne Niveau eingeleitet und dessen Gesamtanforderungen dargestellt. In den ‚Deskriptoren' werden dann in jedem Niveau die Anforderungen der jeweiligen Kompetenzkategorie beschrieben.

Die Zuordnung von Qualifikationen wurde in der zweiten Erarbeitungsphase in den bereits erwähnten Arbeitsgruppen erprobt. Dabei wurde kein einheitliches Verfahren verwendet, sondern es wurde einerseits ein deduktives Vorgehen angewendet, bei dem die von einer Qualifikation zu erwartenden Kompetenzen und Lernergebnisse mit den Deskriptoren des DQR verglichen wurden (vgl. Bauer 2012, S. 39; Hahn/Reglin 2009, zit. n. nach Spöttl 2012a, S. 234). Andererseits wurde ein induktives Verfahren verwendet, bei dem von den Formulierungen in den Ordnungsmittels ausgegangen wurde und diese direkt mit den Deskriptoren verglichen wurden. In der Erprobungsphase der Zuordnungen wurden beide oben genannten Verfahren angewendet, aber auch Mischformen und andere Verfahren (vgl. Blings 2012, S. 17; Spöttl 2012a, S. 234). Zudem spielten Experteneinschätzungen eine wichtige Rolle.

In der Testphase machten sich verschiedene Schwierigkeiten im Zuordnungsprozess bemerkbar. Es stellte sich zum Beispiel heraus, dass kaum outcome-orientierte Ordnungsmittel vorhanden waren und so eine direkte Zuordnung oft nicht möglich war (vgl. Blings 2012, S. 16). Auch wurde in der IT-Arbeitsgruppe deutlich, dass in den Curricula Angaben zur Entwicklung von personaler Kompetenz häufig fehlten (vgl. Bauer 2012, S. 44). Selbstverständlich gab es ebenfalls Konflikte zwischen den Akteuren in den Arbeitsgruppen, da über formale Aspekte hinausgehend materielle Gesichtspunkte debattiert wurden, die die Wertigkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse im Vergleich zueinander zum Gegenstand hatten (vgl. z. B. Klenk 2012, S. 173 f.). So gibt es zum Beispiel bis heute keine Einordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse in den DQR:

Ziel war es zunächst, bereits im ersten Schritt alle Qualifikationen des formalen Bereichs – einschließlich der Allgemeinbildung – einzubeziehen. Dass sich dies nicht realisieren ließ, ist der konsequenten Beachtung des Konsensprinzips bei der DQR-Entwicklung geschuldet. Ein von allen Beteiligten getragener Konsens zur lernergebnisbasierten Niveauzuordnung des Abiturs (genauer: der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife) im Verhältnis zu den Abschlüssen im beruflichen Bereich (z. B. duale Berufsausbildung) hat sich bislang nicht erreichen lassen. Da eine ganzheitliche Betrachtung des allgemeinbildenden Bereichs gewährleistet werden sollte, hat man sich dafür entschieden, diesen zunächst insgesamt nicht zuzuordnen. *(BMBF 2015c, o.S.)*

Inzwischen ist die Phase der Zuordnung von formalen Qualifikationen oberhalb des allgemeinbildenden Bereichs weitestgehend abgeschlossen (vgl. BLK DQR 2013, S. 30; Funk 2013, S. 567); und es entstehen zunehmend zusätzliche, branchen- bzw. sektorenspezifische Qualifikationsrahmen, die den DQR als Orientierung verwenden, wie zum Beispiel der FQR-ThGFB (vgl. Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. 2014) oder der Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen (vgl. Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn 2011).

Im Folgenden werden die Niveaustufen des DQR dargestellt und anhand von Beispielen aus dem DQR oder aus branchenspezifischen Qualifikationsrahmen veranschaulicht.

Niveau 1

Auf Niveau 1 werden Anforderungen formuliert, die auf grundlegende Voraussetzungen zielen, auf denen aufbauend eine berufliche Qualifizierung erlangt werden kann. Kompetenzen auf dem ‚niedrigsten' Niveau des DQR werden im Niveauindikator und in den Deskriptoren folgendermaßen festgehalten (Tabelle 4):

Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über elementares allgemeines Wissen verfügen. • Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	• Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. • Elementare Zusammenhänge herstellen.	• Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	• Unter Anleitung lernen oder arbeiten. • Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Tabelle 4: Niveau 1 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem ersten Niveau des DQR wurden bisher nur berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der ‚Grundstufe' der Bundesagentur für Arbeit zugeordnet, an denen Personen mindestens vier Monate lang teilgenommen haben, ebenso das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an beruflichen Schulen (Abgangszeugnis: Förderschwerpunkt Lernen) (vgl. KMK 2014, S. 2 f.).

Im Falle des Berufsvorbereitungsjahres Metalltechnik und Kraftfahrzeugtechnik zum Beispiel

> *[...] wird auf das erste Ausbildungsjahr der metalltechnischen Berufe in Theorie und Praxis Bezug genommen. [...] Inhaltliche Kürzungen werden zugunsten der Aufarbeitung von Defiziten in der Allgemeinbildung vorgenommen. [...] Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. (KMK 2013, S. 7)*

Dies bedeutet: In der Kompetenzkategorie ‚Wissen' soll die „Aneignung von elementarem allgemeinem Wissen und grundlegendem Fachwissen" (ebd., S. 6) erfolgen. Absolventinnen und Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres können als ‚Fertigkeiten' unter anderem grundlegende Operationen durchführen (Bearbeitung von Texten, Lösung von berufsfeld-/lernfeldbezogenen Rechenaufgaben) (vgl. ebd.). Im Bereich der ‚Sozialkompetenz' wird die „Bearbeitung fachlicher Aufgaben in der Gruppe oder im Team (‚mit anderen zusammen') [erwartet]. Die Kontexte, in denen gelernt und gearbeitet wird, sind weitgehend stabil. Soziales Verhalten soll entwickelt/gefördert werden" (ebd.). Auch wird nur sehr wenig ‚Selbständigkeit' vorausgesetzt. Zunächst soll lediglich ein Lernverhalten entwickelt bzw. gefördert werden: „Lernberatung annehmen" ist das Ziel (ebd.).

Niveau 2

Die Lernergebnisse des zweiten Niveaus umfassen nach wie vor grundlegende Kompetenzen. Diese liegen jedoch von den Anforderungen her höher als im Niveau 1. Anhand der Beschreibungen lassen sich gut die graduellen Steigerungen in den Anforderungen gegenüber Niveau 1 erkennen, die sich vor allem aus einem höheren Grad an Eigenständigkeit und Eigenaktivität (Personale Kompetenz) sowie durch das Loslösen von lediglich elementaren fachlichen Erwartungen (Fachkompetenz) an die Person ausdrücken.

Die DQR-Matrix legt im Niveauindikator und in den Deskriptoren für Niveau 2 folgende Outcomes fest (Tabelle 5):

Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über elementares allgemeines Wissen verfügen. • Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	• Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- • oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben Beurteilen sowie • Zusammenhänge herstellen.	• In einer Gruppe mitwirken. • Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. • In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	• In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. • Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. • Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

Tabelle 5: Niveau 2 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem zweiten Niveau werden ebenso wie in Niveau 1 Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (hier: Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) mit mindestens sechs Monaten Dauer) und das Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen (BVJ) (mit dem Abschlusszeugnis Hauptschulabschluss) zugeordnet (vgl. KMK 2014). Darüber hinaus zählen das Absolvieren betrieblicher Einstiegsqualifikationen (EQ) und beruflicher Grundbildungsmaßnahmen an einer Berufsfachschule zu Niveau 2 (vgl ebd.).

Ein Beispiel aus dem letzten Bereich: Im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule in der Fachrichtung Technik und dem Schwerpunkt Elektrotechnik sollen Teilnehmende ein berufsfeldbreites grundlegendes Wissen und grundlegende Qualifikationen im Kontext berufsfeldtypischer Handlungsabläufe erwerben, sodass sie Berufsreife bei gleichzeitiger Ermöglichung einer Berufsorientierung erlangen (vgl. KMK 2013, S. 18). Hierfür werden ihnen unter anderem im Bereich ‚Wissen' theoretische und im Bereich ‚Fertigkeiten' praktische Kompetenzen zum „Herstellen, Instandsetzen und Überprüfen der Funktion von elektrischen Geräten [und zum] Planen und Ausführen elektrischer Installationen" (ebd., S. 17 f.) vermittelt. Im Bereich der ‚Sozialkompetenz' können Absolventinnen und Absolventen dieser beruflichen Grundbildung „im Team arbeiten, sich gegenseitig unterstützen, sowie fachsprachlich korrekt [...] kommunizieren" (ebd.). Unter anderem können sie Kundenerwartungen ermitteln und Kundenwünsche erfüllen, Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kunden oder Vorgesetzen führen, und Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung anwenden (vgl. ebd.). In der Kompetenzkategorie ‚Selbständigkeit' werden von ihnen „die Fähigkeiten, Arbeitsaufträge weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst zu planen, durchzuführen und die Ergebnisse zu reflektieren" (ebd.) erwartet.

Niveau 3

Auf Niveau 3 werden Kompetenzen angesiedelt, die mit einer beruflichen Qualifizierung und/oder einem mittleren Schulabschluss verbunden sind. An den Beschreibungen der Kompetenzen und am anschließenden Beispiel lässt sich gut die im Vergleich zu den vorangehenden Niveaus bereits ausgeprägte berufliche Handlungsfähigkeit erkennen.

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen dem dritten Niveau zugeordnet werden, verfügen nach der DQR-Matrix über folgende Kompetenzen (Tabelle 6):

Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	• Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	• In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. • Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	• Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. • Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. • Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.

Tabelle 6: Niveau 3 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Qualifikationen, die diesem Niveau zugeordnet wurden, sind einerseits mittlere Schulabschlüsse der Berufsfachschule und andererseits zweijährige duale Berufsausbildungen wie die Berufe Verkäufer/in, Fachlagerist/in oder Industrieelektriker/in (vgl. KMK 2014, S. 6 f.).[8]

> *Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern – der Abschluss der Berufsschule erworben. Damit werden wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung sowie für den Eintritt in schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsgänge geschaffen.* *(KMK 2013, S. 25)*

8 Eine vollständige und aktuell gehaltene Liste dieser Ausbildungsberufe kann auf AusbildungPlus, einer Internetseite des BIBB, abgerufen werden: http://ausbildung-plus.de/html/89.php (Abruf: 12.06.2015).

Industrieelektriker/innen zum Beispiel verfügen hierfür in der Kompetenzkategorie ‚Wissen' über „ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte" (ebd., S. 24). Sie besitzen ferner ein „erweitertes Fachwissen insbesondere in Elektrotechnik, Installationstechnik, Informationstechnik, Mess- und Steuertechnik" (ebd., S. 24 f.). In der Kategorie ‚Fertigkeiten' verfügen sie „über kognitive und praktische Fertigkeiten, die sie befähigen, mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden und elektrische Systeme zu analysieren und Funktionen zu prüfen" und sie „können Arbeitsergebnisse beurteilen und Transferleistungen erbringen"; so können sie etwa mechanische Komponenten und elektrische Betriebsmittel bearbeiten, montieren und verbinden (ebd.). Ihre ‚Sozialkompetenzen' ermöglichen Industrieelektrikern, „im Team [zu] arbeiten, sich gegenseitig [zu] unterstützen, fachsprachlich korrekt [zu] kommunizieren, die Lern- und Arbeitsumgebung mit[zu]gestalten und Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen dar[zu]stellen" (ebd.). Industrieelektriker/innen verfügen über einen gewissen Grad an ‚Selbständigkeit' und übernehmen Verantwortung: Sie „sind befähigt, selbständig zu arbeiten. Insbesondere im Umgang mit Strom führenden Bauteilen agieren sie verantwortungsbewusst und sorgfältig" (ebd.).

Niveau 4

Niveau 4 ist für die meisten Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen das entsprechende Qualifikationsniveau. Das Leitziel beruflicher Handlungsfähigkeit nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) findet hier besonders Berücksichtigung mit ihrem wesentlichen Merkmal der „Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren" (vgl. BIBB 2014, S. 2).

Gleichwohl weist Irmgard Frank (2014, S. 33) darauf hin, dass in den Kompetenzdimensionen des DQR, obgleich sie ein umfassendes Bildungsverständnis repräsentieren, „[d]as in der Berufsbildung geltende Konstrukt der beruflichen Handlungsfähigkeit [...] nicht vollständig aufgenommen [wurde]".

> *Im DQR kommt dieses umfassende Verständnis nicht vollständig zum Tragen. Vielmehr sind Unstimmigkeiten zu verzeichnen. So werden in der Matrix Kompetenzbereiche als eigenständige Dimensionen (Fachkompetenz) aufgenommen, andererseits erscheinen sie als Unterkategorie, z. B. Selbstständigkeit bzw. Selbstkompetenz. Daneben werden Handlungsschwerpunkte, z. B. Fertigkeiten und Kenntnisse, nur bei den Fachkompetenzen aufgenommen, der Aspekt der Einstellungen fehlt vollständig.* *(ebd., S. 33 f.)*

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen dem vierten Niveau zugeordnet werden, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende Kompetenzen (Tabelle 7):

Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fach-theoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	• Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. • Transferleistungen erbringen.	• Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. • Abläufe und Ergebnisse begründen. • Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	• Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Tabelle 7: Niveau 4 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem Niveau 4 wurde eine sehr große Anzahl von Berufen zugeordnet:[9]

- Alle staatlich anerkannten drei- und dreieinhalbjährigen dualen Berufsausbildungen gehören zu dieser Gruppe, wie zum Beispiel die dreijährigen Ausbildungsberufe Bäcker/in, Bankkaufmann/-frau, Bestattungsfachkraft, Fachangestellte/r für Markt- und Sozialforschung, Fachkraft für Hafenlogistik, Fischwirt/in, Hotelfachmann/-frau, Kosmetiker/in, Modist/in, Tankwart/in oder Tierpfleger/in sowie dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe wie zum Beispiel Chemikant/in, Klempner/in, Lacklaborant/in oder Zahntechniker/in (vgl. KMK 2014, S. 8-13).
- Ebenso wurden Assistentenberufe, die an Berufsfachschulen erlernt werden, dem vierten DQR-Niveau zugeordnet; zum Beispiel die landesrechtlich geregelten Berufsabschlüsse staatlich geprüfte/r Designer/in, staatlich geprüfte/r Fremdsprachenkorrespondent/in, staatlich geprüfte/r Informatiker/in, staatlich geprüfte Sozialassistent/innen, staatliche geprüfte medizinische Assistent/innen oder staatlich geprüfte elektrotechnische Assistent/in; und bundesrechtlich geregelte Berufe im Gesundheitswesen und der Altenpflege wie Altenpfleger/in, Ergotherapeut/in, Logopäde/in, Physiotherapeut/in, Podolog/in oder Rettungsassistent/in (vgl. ebd., S. 14-21).

9 Der umfangreiche Katalog der Berufe kann z. B. in den KMK-Dokumenten (2013, S. 34-71 und 2014, S. 8-25) nachgelesen werden.

- Ferner zählen vollqualifizierende Berufsausbildungen analog BBiG/HwO an Berufsfachschulen zu den Qualifikationen in Niveau 4. Diese Ausbildungen gibt es in Berufen wie zum Beispiel Damenschneider/in, Elektroniker/in für Betriebstechnik, Goldschmied/in, Holzbildhauer/in, Mechatroniker/in, Metallbildner/in, Systemelektroniker/in, Tischler/in, oder Werkzeugmacher/in (vgl. ebd., S. 21-25).

Ein Beispiel aus einem Sektor-Qualifikationsrahmen: Im „Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen" wird das Qualifikationsniveau 4 mit „Steuerung und Gestaltung von komplexen Pflegeprozessen" betitelt (Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn 2011). Nach diesem Entwurf müssen Personen, deren Qualifikationen auf Niveau 4 eingestuft werden, über ‚Wissen' unter anderem zu „Methoden und Aspekten kultursensibler Pflege" (ebd., S. 35) oder zu „relevanten altersbezogenen Pflegediagnosen und zu darauf abgestimmten, empirisch gesicherten Pflegemaßnahmen" (ebd.) verfügen. In der Kategorie ‚Fertigkeiten' kann beispielhaft „Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Integration von demenziell erkrankten Klientinnen/Klienten in ihr soziales Netz" (ebd., S. 33) genannt werden. Sie verfügen ferner zum Beispiel über die ‚Fertigkeit', „notwendige Maßnahmen zur Prophylaxe von Infektionen (Reinigung, Desinfektion, Sterilisation) in individualisierte Pflegeprozesse [zu] integrieren" (ebd., S. 36). Menschen, die im Beschäftigungsbereich Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen auf Niveau 4 tätig sind, können beispielsweise in Trauerphasen beraten und begleiten (eine ‚Sozialkompetenz', die jedoch als Kompetenzkategorie interessanterweise nicht im Qualifikationsrahmen Pflege benannt ist). Laut dem Qualifikationsniveau 4 übernehmen Mitarbeitende „Verantwortung für die Steuerung und Gestaltung individualisierter komplexer Pflegeprozesse auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse" (‚Selbständigkeit', ebenfalls begrifflich nicht enthalten) (ebd., S. 32). Sie weisen unter anderem auch neue Mitarbeiterinnen ein, unterstützen Teammitglieder bei pflegefachlichen Fragestellungen oder leiten diese an (vgl. ebd., S. 34).

Niveau 5

Das DQR-Niveau 5 ist sehr dünn mit Qualifikationen besetzt: Weder eine grundlegende vollqualifizierende Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium sind ihm direkt zuordenbar. Es ist bislang eine Art ‚Zwischenniveau', dem dennoch einige wenige Berufsqualifikationen zugeordnet sind, die über Weiterbildungen erreicht werden können.

Menschen, deren Qualifikationen bzw. Kompetenzen dem fünften Niveau zugeordnet werden, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende, über das Niveau 4 hinausgehende Kompetenzen (Tabelle 8):

Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich *oder* über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. • Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. • Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.	• Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. • Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. • Umfassende Transferleistungen erbringen.	• Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. • Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. • Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.	• Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.

Tabelle 8: Niveau 5 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Bisher wurden dem fünften Niveau nur zwei Berufsgruppen zugeordnet. Erstens: Die Qualifikation Zertifizierte/r IT-Spezialist/in wird im Rahmen einer Fortbildung erworben und ist in unterschiedliche Profilgruppen untergliedert, wie etwa IT Administrator/in, IT Trainer/in oder Softwareentwickler(in (vgl. KMK 2013, S. 82). Zweitens die Qualifikation Geprüfte/r Servicetechniker/in, welche die Berufe Geprüfte/r Kraftfahrzeug-Servicetechniker/in und Geprüfte/r Zweirad-Servicetechniker/in umfasst (vgl. ebd., S. 82 f.).

Ein Beispiel, bei dem die Zuordnung zwischen Niveau 4 und Niveau 5 nicht eindeutig erfolgen konnte, und der im Ergebnis nicht auf Niveau 5 veortet wurde: In der zweiten Entwicklungsphase des DQR wurde von der IT-Arbeitsgruppe der Beruf Fachinformatiker/in (FI) dem DQR zugeordnet. In der Kompetenzkategorie ‚Wissen', die von der Arbeitsgruppe zwischen dem vierten und dem fünften Niveau eingeordnet wurde, verfügen Fachinformatiker/innen über

> *[...] ein umfassendes Wissen in der Informationstechnik, über IT-Systeme, in der Softwareanwendung und -entwicklung. Sie kennen IT-Geschäfts- und Leistungsprozesse und nutzen Wissen aus den Bereichen Rechnungswesen, Controlling, Projekt- und Qualitätsmanagement sowie dem Marketing. Ferner haben sie elementares pädagogisch-didaktisches Wissen, um Schulungen durchzuführen.* *(Bauer 2012, S. 41)*

Fachinformatiker/innen besitzen unter anderem die ‚Fertigkeiten', kundenspezifische Softwareanwendungen zu konzipieren und zu realisieren. Außerdem beraten und betreuen sie Kundinnen bzw. Nutzer (vgl. ebd.). Auch die ‚Fertigkeiten' von Fachinformatiker/innen wurden zwischen den Niveaus 4 und 5 eingeordnet. Fachinformatiker/innen beherrschen im Bereich der ‚Sozialkompetenz' „Kommunikations-, Präsentations-, Beratungs- und Verkaufstechniken", sie „beteiligen sich bei Team-/Projektarbeit und gestalten aktiv die betriebliche Kooperation" (ebd.) Niveau 5). Die Kompetenzkategorie ‚Selbständigkeit' wurde von der IT-Arbeitsgruppe in Niveau 5 eingeordnet: „FI arbeiten sehr verantwortungsvoll, selbständig, zielorientiert und effizient. Sie sind in der Lage, komplexe IT-Probleme zu analysieren, angemessene IT-Lösungen zu erarbeiten und umzusetzen" (ebd.). Der Beruf Fachinformatiker/in findet sich jedoch in der offiziellen Zuordnungsliste auf DQR-Niveau 4 wieder.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die eindeutige Zuordnung eines qualifizierenden Bildungsgangs nicht immer möglich ist, sondern innerhalb einer Qualifikation einzelne Kompetenzkategorien bzw. deren Ausprägungen sich auf unterschiedlichen Niveaus befinden können. Dies unterstreicht umso mehr die Bedeutung der Berücksichtigung (und prospektive Verwertung) von Lernergebnissen unterschiedlicher Lernformen in den DQR, da sich so ein individuelles Kompetenzportfolio ergibt, das in ein anderes (höheres) Gesamt-Kompetenzniveau einer Person münden kann, als dies der Erwerb einzelner Zertifikate naheläge.

Wollen Qualifikationsrahmen interpersonelle Kompetenzraster sein, müssen personenindividuelle Kompetenzen losgelöst von Bildungsgangabschlüssen Eingang in die Rahmen finden. Weitergedacht verdeutlicht dieses Beispiel auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und das Potenzial von Qualifikationsrahmen als Einordnungsinstrument im Bildungs- und im Beschäftigungssystem: Starr an Qualifikationen orientierte tarifvertragliche Eingruppierungen könnten mit Hilfe verbindlicher und interpersonelle Kompetenzvergleiche ermöglichender Qualifikationsrahmen an Personenbezug gewinnen, und so dazu führen, dass Erwerbsbiographien mehr in Einklang gebracht werden mit Lebensläufen; mit anderen Worten: mehr könnens- und leistungsgerechte tarifliche Eingruppierungen könnten realisiert werden.

Niveau 6

Das sechste DQR-Niveau ist das Einstiegsniveau für die Zuordnung von Hochschulabschlüssen und staatlich anerkannten Fachschulabschlüssen, und ein Aufstiegsniveau für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen.

Die dem Niveau zugerechneten Kompetenzen werden werden im Niveauindikator und in den Deskriptoren der DQR-Matrix folgendermaßen benannt (Tabelle 9):

Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) *oder* über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. • Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches *oder* eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. • Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	• Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen *oder* einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	• In Expertenteams verantwortlich arbeiten *oder* Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. • Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. • Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	• Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

Tabelle 9: Niveau 6 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Zugeordnet werden Niveau 6 die nachfolgenden, formalen Qualifikationen (vgl. KMK 2013, S. 84-163):

- alle Bachelor-Abschlüsse (3-, 3,5- und 4-jähriges Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS (European Credit Transfer System) Punkte; diese berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme)[10] sowie die einstigen FH-Diplome und diverse Staatsexamina
- die Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung zu geprüften Fachkaufleuten (z. B. Fachkaufmann/-frau für Außenwirtschaft, Fachkaufmann/-frau für Einkauf und Logistik oder Personalfachkaufmann/-frau)
- Abschlüsse mit staatlicher Anerkennung an Fachschulen (z. B. staatlich geprüfte/r Agrarbetriebswirt/in, staatlich geprüfte/r Techniker/in oder staatlich anerkannte/r Erzieher/in)
- Aufstiegsfortbildungen zu Fachwirt/innen (z. B. (Geprüfte/r) Industriefachwirt/in oder (Geprüfte/r) Rechtsfachwirt/in)
- Aufstiegsfortbildungen zu Meister/innen (z. B. Bäckermeister/in, Friseurmeister/in, Informationstechnikermeister/in, (Geprüfte/r) Logistikmeister/in oder Winzermeister/in)
- Operative Professionals (IT) (IT-Berater/in, IT-Entwickler/in, IT-Ökonom/in und IT-Projektleiter/in)

Ein Beispiel einer Fachschulqualifikation: Die dreijährige landesrechtlich geregelte Aus- oder Weiterbildung zu staatlich anerkannten Erzieher/innen findet an der Fachschule Sozialwesen statt und bereitet auf die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben in einem komplexen und anspruchsvollen Arbeitsfeld vor:

> *Die Absolventen sind in der Lage, selbständig Probleme ihres Berufsbereiches zu erkennen, zu strukturieren, zu analysieren, zu beurteilen und Wege zur Lösung zu finden. In wechselnden und neuen Situationen entwickeln sie dabei kreativ Ideen und Lösungsansätze. Leitziel dabei ist die Orientierung an pädagogischem Denken und verantwortlichem Handeln. In Führungspositionen motivieren, führen und beurteilen sie Mitarbeiter. Die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik und zur Bewältigung von Konflikten ist dabei genauso wichtig wie die Kompetenz zur aufbauenden Teamarbeit. Zur Bewältigung von Führungsaufgaben beherrschen sie sicher die deutsche Sprache in Wort und Schrift. Darüber hinaus verfügen sie in Anbetracht der zunehmenden Internationalität der Mitarbeiter (und deren Kinder) in Unternehmen in der Regel über die Fähigkeit zur Kommunikation in Fremdsprachen, insbesondere in Englisch. Sie verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.*
>
> *(KMK 2013, S. 117)*

10 Alle in Deutschland zugelassenen Bachelor- und Masterstudiengänge können auf dem Hochschulkompass, einer Internetseite der Hochschulrektorenkonferenz, rechcherchiert werden: http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html (Abruf: 12.06.2015).

Um ihre Aufgaben erfüllen zu können, verfügen staatlich anerkannte Erzieher/innen in der Kategorie ‚Wissen' über „breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden" (KMK 2013, S. 109). Bei der Einordnung der Qualifikation auf Niveau 6 wurde zwischen verschiedenen Handlungsfeldern unterschieden. Im Handlungsfeld 3 – „In Gruppen pädagogisch handeln" – verfügen sie zum Beispiel unter anderem über „breites und integriertes Wissen über Gruppenpsychologie sowie über die Gruppenarbeit als klassische Methode der Sozialpädagogik" (ebd., S. 112) oder „vertieftes fachtheoretisches Wissen über Genderaspekte in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit" (ebd.). Dieses ‚Wissen' wenden staatlich anerkannte Erzieher/innen über ihre ‚Fertigkeiten' praktisch an, indem sie unter anderem „Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene professionelle Handeln systematisch [...] beobachten, [...] analysieren und [...] beurteilen" (ebd.) oder indem sie „geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen [...] erkennen, [...] beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus [...] ziehen, Ziele [...] entwickeln und in Handlungen [umsetzen]" (ebd., S. 113). Es ist naheliegend, dass in den Kompetenzkategorien ‚Sozialkompetenz' und ‚Selbständigkeit' nicht zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern unterschieden wird. Laut der Kategorie ‚Sozialkompetenz' sind staatlich anerkannte Erzieher/innen unter anderem „der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant" (ebd., S. 109). Sie „pflegen einen Kommunikationsstil auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung" (ebd.). In der Kategorie ‚Selbständigkeit' wird von ihnen unter anderem erwartet, dass sie „die eigene Sozialisation und Berufsmotivation [reflektieren]" (ebd.) und „sich auf offene Arbeitsprozesse ein[lassen] und [...] mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen [können]" (ebd., S. 109 f.).

Niveau 7

Hochschulabschlüsse auf der Masterstufe und einige wenige berufliche Aufstiegsfortbildungen sind auf DQR-Niveau 7 verortet.

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen auf Niveau 7 zugeordnet sind, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende Kompetenzen (Tabelle 10):

Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) *oder* über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.	• Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) *oder* in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. • Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.	• Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. • Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. • Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.	• Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

Tabelle 10: Niveau 7 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Diesem Niveau werden alle Masterabschlüsse (mit normalerweise 5 Jahren Vollzeitstudiendauer bzw. 300 ECTS-Punkten oder bei gestuften Studiengängen mit bis zu zwei Jahren Studiendauer bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkten) zugeordnet; diese Masterabschlüsse berechtigen formal dazu, ein Promotionsvorhaben zu beginnen. Ebenso gelten die einstigen Hochschulabschlüsse Diplom (Univ.), Magister und diverse Staatsexamina sowie diverse nicht-konsekutive und weiterbildende Master (z. B. MBA) als gleichwertig.Die Qualifikation der beruflichen Aufstiegsfortbildung Strategischer Professional (IT) wird auch auf Niveau 7 im DQR eingeordnet. Zu ihr gehören die Abschlüsse (Geprüfte/r) Informatiker/in und (Geprüfte/r) Wirtschaftsinformatiker/in (vgl. KMK 2014, S. 52 f.).

Als Beispiel: Der Masterstudiengang Wirtschaftsingenieur/in (M.Sc.):

> *Die inhaltlichen Reformen (des Studiengangs) beziehen sich primär darauf, dass neben der rein fachlichen Ausbildung der Vermittlung von Methodenkompetenz, Problemlösungsstrategien und überfachlichen Kompetenzen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Darüber hinaus soll der Masterstudiengang in einem engen Bezug zur Forschung stehen, was durch forschendes, projektorientiertes Lernen umgesetzt wird. Ziel ist es dabei, die Masterabsolventen auf Tätigkeiten in Forschung und Entwicklung vorzubereiten. Der Masterstudiengang führt zu einem berufsqualifizierenden und wissenschaftlichen Abschluss.* *(KMK 2013, S. 168 f.)*

Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs Wirtschaftsingenieurwesen verfügen über vertiefendes ‚Wissen' aus dem technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich; hierzu zählen „vertiefende und ergänzende fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse aus den Themenbereichen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften und Ingenieurwissenschaften" (ebd., S. 168). Sie haben unter anderem ‚Fertigkeiten' erlangt, mit denen sie

> *[...] in unterschiedlichen beruflichen Arbeitsfeldern qualifiziert und verantwortlich unter gegebenen zeitlichen Vorgaben [...] handeln, wirtschaftliche und technische Zusammenhänge [...] interpretieren und mit wissenschaftlichen Methoden [...] untersuchen sowie die Umsetzung von Maßnahmen und Problemen aktiv [...] planen, [...] steuern und [...] kontrollieren [können].* *(ebd.)*

Im Bereich der ‚Sozialkompetenzen' verfügen Wirtschaftsingenieurinnen und Wirtschaftsingenieure (M.Sc.) beispielsweise über „Abstraktions- und Integrationsfähigkeit, Komplexitätsbewältigung, wissenschaftliche und teamorientierte Arbeitsmethodik, interdisziplinäre Problemlösungskompetenz sowie selbständige Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit" (ebd.). Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs haben ihren prospektiven Aufgaben gemäße Ausprägungen der ‚Selbständigkeit'. Sie

> *[...] sollen sich der Verantwortung bewusst werden, die sie durch ihr Wissen und ihre Tätigkeit der Gesellschaft gegenüber haben, um ihren Beitrag zur Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen leisten zu können [...] [und] in der Lage, sich in neue anspruchsvolle Arbeitsgebiete schnell einzuarbeiten.* *(ebd.)*

Niveau 8

Das ‚höchste' Niveau im DQR entspricht der Promotion mit einem akademischen Doktorgrad (Dr.) oder dem Doctor of Philosophy (Ph.D.), dem im Regelfall ein Hochschulabschluss vorausgehen muss (s.u.).

Promovierten werden dem Niveauindikator und den Deskriptoren im DQR nach folgende Kompetenzen zugeschrieben (Tabelle 11):

Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbständigkeit**
• Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) *oder* über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.	• Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) *oder* in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. • Neue Ideen und Verfahren beurteilen.	• Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. • Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. • Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.	• Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.

Tabelle 11: Niveau 8 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Auch wenn theoretisch alle Niveaus über verschiedene Bildungs- bzw. Lernwege erreichbar sein sollen, ist die praktische Realisierung bei Niveau 8 schwerlich vorstellbar, denn die formale Voraussetzung für eine Promotion ist in der Regel ein (guter bis sehr guter) ihr vorangehender Abschluss auf Master-Ebene (vgl. KMK 2013, S. 178).

Promovierte Ingenieurinnen und promovierte Ingenieure zum Beispiel

> *[...] verfügen über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet. [...] [Sie] sind in der Lage, wissenschaftliche*

Fragestellungen selbstständig zu identifizieren, komplexe Situationen und Prozesse zu analysieren, Probleme zu identifizieren und daraus Ziele abzuleiten, Lösungswege aufzuzeigen, zu bewerten und umzusetzen sowie den wissenschaftlichen Fortschritt zum Nutzen der Menschheit in globalem Maßstab und unter Beachtung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen voranzutreiben. *(KMK 2013, S. 182)*

Von einer Person, die an der Universität Karlsruhe einen Doktor Master of Engineering (Maschinenbau, Fachbereich Fahrzeugtechnik) erworben hat, wird im Bereich ‚Wissen' unter anderem erwartet: „Kenntnis der Grenzen des Wissens und des Forschungsbedarfs im Spezialgebiet" (ebd.), „neu entwickeltes Wissen im Spezialgebiet" und „umfassende Kenntnis einschlägiger Literatur im Spezialgebiet" (ebd.). Sie beherrschen ‚Fertigkeiten' zur „Entwicklung, Modellierung und Simulation von Prozessen, Systemen und deren Implementierung" (ebd.) und um „[w]issenschaftliche Fragestellungen selbständig [zu] identifizieren und deren Bearbeitung [zu] motivieren" (ebd.). Die ‚Sozialkompetenz' der Promovierten erlaubt ihnen unter anderem, „den Kontakt zur internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft [zu] pflegen" und „interdisziplinär und international zusammengesetzte Teams [zu] führen" (ebd.). Sie arbeiten sehr selbständig und übernehmen viel Verantwortung (‚Selbständigkeit'): Zum Beispiel entwickeln sie selbständig Forschungsprojekte weiter oder leiten wissenschaftliche Projekte verantwortlich (vgl. ebd.).

Abschließende Bemerkung

Die Beispiele zu den Niveaus 1 bis 8 wurden aus verschiedenen beruflichen oder disziplinären Zweigen ausgewählt, um die sektoren- und bildungssystemübergreifende Anwendbarkeit des DQR-Konzeptes zu demonstrieren.

Gleichwohl zeigt sich bei Betrachtung eines Beispiels aus einen einzigen Sektor, wie die Durchlässigkeit des Bildungssystems praktisch aussieht und im DQR abgebildet wird. Hier wird dies illustriert anhand einer praktisch realisierbaren Berufslaufbahn einer Person in der Baubranche; zum Beispiel über folgende Qualifikationen und Aufstiege:

1. *Niveau 1* und *2:* Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Bautechnik
2. *Niveau 3:* Hochbaufacharbeiter/in
3. *Niveau 4:* Duale Berufsausbildung Trockenbaumonteur/in; Beton- und Stahlbetonbauer/in; Maurer/in
   Niveau 5: unbesetzt
4. *Niveau 6:* Bachelor Bauingenieurwesen (auch eine Fortbildung zum Baufachwirt bzw. zur Baufachwirtin wäre denkbar)
5. *Niveau 7:* Master Bauingenieurwesen (nach dem Bachelor)
6. *Niveau 8:* Promotion Bauingenieurwesen

4.3 Kritik

In den Qualifikationsrahmen sollen Lernergebnisse systematisch in eine Niveaustufenhierarchie eingeordnet werden. So ist eine wesentliche Herausforderung der Implementierung denn auch die Zuordnung von erworbenen Qualifikationen in die Niveaustufenhierarchie des Qualifikationsrahmens, um die mit der Qualifikation einhergehenden Lernergebnisse bewerten zu können. Dieser Prozess gestaltete sich bei der Entwicklung des DQR erwartungsgemäß schwierig, da die Akteure aus den grundverschiedenen Bildungsbereichen (der Berufs- und der Hochschulbildung) einen Konsens über die Wertigkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse zu finden hatten, aber neben Grundsatzfragen in Bezug auf die Wertigkeit von Abschlüssen ebenso methodische Unzulänglichkeiten und fehlende Hilfsmittel für die Zuordnungsarbeit bestanden und zum Teil nach wie vor bestehen (vgl. Klenk 2013, S. 135-177; Esser 2012; Nehls 2012; Spöttl 2012a; Weiß 2012).

Bewertung der Säulen-Struktur

Die vier Säulen, wie sie in der aktuellen Version des DQR existieren, wurden im Laufe des Entwicklungsprozesses des DQR hinterfragt und haben nicht von Anfang an so bestanden: Die ursprüngliche Kategorie ‚Selbstkompetenz' wurde zum Beispiel in der zweiten Entwicklungsphase des DQR 2010 in ‚Selbständigkeit' umbenannt. Stephanie Odenwald (2012, S. 202 f.) sieht dies als problematisch an und hat für die Beibehaltung des Begriffs ‚Selbstkompetenz' plädiert, da der Begriff der ‚Selbständigkeit' neben ‚Selbstregulierung', ‚Reflexionsvermögen' oder ‚Lernfähigkeit' nur *einen* Aspekt von ‚Selbstkompetenz' darstellt. Diese Begriffsumwidmung spiegelt auch den zahlreiche Stakeholder berücksichtigenden Diskurs bei der Rahmenentwicklung wider, wurde mit ‚Selbständigkeit' letztlich doch ein Begriff gewählt, der für viele Menschen greifbarer ist, auch wenn er aus fachlicher Sicht nicht ideal erscheint (vgl. ebd.).

Auch bezüglich der Anzahl der Säulen gab es während der Entwicklungsprozesses des DQR kontroverse Diskussionen: In der zweiten Phase der Entwicklung des DQR wurden, wie bereits erwähnt, vier Arbeitsgruppen gebildet, die beispielhaft Vorschläge für die Zuordnung von Qualifikationen aus den Bereichen Gesundheit, Metall/Elektro, IT und Handel machen, aber auch die DQR-Struktur überprüfen sollten (vgl. Reglin 2012, S. 213). In diesen Arbeitsgruppen gab es unterschiedliche Auffassungen zu der benötigten Anzahl der Säulen. Für ein Drei-Säulen-Modell wurde unter anderem von einem Teil der IT-Arbeitsgruppe plädiert. Begründet wurde dies damit, dass in vielen Curricula ‚Selbstkompetenz' nicht explizit formuliert ist und diese Kategorie im Vier-Säulen-Modell überbewertet werde (vgl. Bauer 2012, S. 44; Reglin 2012, S. 220). Ein Drei-Säulen-Modell wurde 2009 auch von Vertretern der Länder gefordert, da dieses besser mit dem EQR vergleichbar sei (vgl. Reglin 2012, S. 218). Der andere Teil der IT-Arbeitsgruppe war aber der Auffassung, dass das Vier-Säulen-Modell angebracht sei, da alle Kompetenzfacetten gleich wichtig seien (vgl. ebd.). Odenwald (2012, S. 202) vertritt die Ansicht, dass nur durch die viersäulige Konstruktion deutlich gemacht werden kann, „dass Handlungskompetenz gleichwichtig durch fachbezogene

und durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen begründet wird". Auch Vertreter der beruflichen Bildung plädieren für das Vier-Säulen-Modell, da dies besser geeignet sei, um Handlungskompetenz als wichtig(st)en Telos der beruflichen Bildung umfassend(er) abzubilden (vgl. Reglin 2012, S. 219).

Bewertung der Niveau-Struktur und Niveau-Zuordnungen

Bezüglich der Gleichwertigkeit von Qualifikationen, die bei der Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen DQR-Niveaus zentral ist (vgl. Spöttl 2012b, S. 83), gibt es einen Dissens zwischen Hochschulvertretern und anderen an der Entwicklung des DQR beteiligten Akteuren.

Wie erwähnt, ist eines der Ziele des DQR, dem Bildungsweg und den Lernorten weniger Bedeutung beizumessen, sowie durch Lernergebnisorientierung dazu beizutragen, dass berufliche und hochschulische Bildung sich annähern und die Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem erhöht wird. Dahinter steht der Anspruch, dass ein bestimmtes Qualifikationsniveau grundsätzlich über verschiedene Bildungs(um)wege erreicht werden kann. Auf unterschiedlichen Wegen erworbene Qualifikationen sollen – auch wenn sie nicht gleichartig sind – gleichwertig auf einem Niveau stehen können. Eigentlich besteht Einigkeit darüber, dass jedem Niveau auch prinzipiell Qualifikationen und Kompetenzen der Berufsbildung zugeordnet werden können sollten (vgl. ebd.).

Dennoch wird von Hochschulvertretern die Gleichwertigkeit von verschiedenen Bildungswegen in Frage gestellt. Von ihnen wird angemerkt, dass das Spezifische einer wissenschaftlichen Ausbildung von den Niveaus des DQR nicht erfasst werden könne (vgl. Bauer 2012, S. 16). Es wird von ihnen etwa proklamiert, dass die beiden auf Niveau 6 eingestuften Abschlüsse Meister und Bachelor nicht vergleichbar seien, da der Meister nicht wissenschaftlich arbeiten könne (vgl. Spöttl 2012b, S. 83). So wurde von Hochschulvertretern eingefordert, dass hochschulische und berufliche Bildung unterschiedlich zu kennzeichnen seien (vgl. Spöttl 2012a, S. 231). Dies ist geschehen, indem auf den Niveaus 5 bis 8 ‚Oder-Formulierungen' hinzugefügt wurden (vgl. Blings 2012, S. 16), die die Unterschiedlichkeit der Qualifikationen hervorheben. Von Spöttl (2010, zit. in Spöttl 2012a, S. 231) wird diese Entscheidung kritisiert, denn sie stellt „eines der zentralen Anliegen des Qualifikationsrahmens, nämlich die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu untermauern, wieder infrage".

Blings (2012, S. 15) betrachtet die feste Verankerung von Hochschulabschlüssen auf den Niveaus 6 bis 8 kritisch und befürchtet, dass die „fälschliche" Auffassung des Qualifikationsrahmens als ‚hierarchische Leiter' einen als höher angesehenen Wert von Hochschulabschlüssen gegenüber der Berufsbildung festigen würden. Von der Arbeitsgruppe Gesundheit und von Spöttl (2012b, S. 83) wird auch angemerkt, dass die Formulierung des Niveaus 8 es für Menschen ohne Hochschulbildung fast nicht zulässt, dieses Niveau zu erreichen (vgl. Reglin 2012, S. 221).

Neben der Frage der Gleichwertigkeit von Qualifikationen gibt es bezüglich der Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus einen weiteren Diskussionspunkt: die Offenheit der Formulierungen der Deskriptoren. Die relativ offenen Formulierungen und der dadurch entstehende Interpretationsspielraum erschwert die eindeutige Zuordnung der Qualifikationen (vgl. Spöttl 2012a, S. 235). Von einigen Vertretern – unter anderem aus der IT-Arbeitsgruppe (vgl. Bauer 2012, S. 46) – wird kritisiert, dass die Deskriptoren in ihrer aktuellen Version zu unklar, nicht trennscharf und abstrakt seien, zu viel Interpretationsspielraum ließen und somit Qualifikationen und Kompetenzen auch nicht vergleichbar seien, da diese willkürlich zugeordnet werden könnten. Dem setzt Bauer (ebd.) entgegen: „In Bezug auf die Unschärfe der Begriffe und Deskriptoren ist anzumerken, dass ein allgemeingültiger Qualifikationsrahmen kaum jegliche Domäne exakt abbilden kann; er bleibt ein abstraktes Transparenzinstrument". Darüber hinaus wäre dem Kritikpunkt ein praktisch-operatives Argument entgegenzusetzen: Die Zuordnung zu einem Kompetenzniveau mittels Deskriptoren definiert eine Qualifikation als diesem Niveau von der Wertigkeit her entsprechend. In der Folge orientieren sich die Ausbildungen und Prüfungen verschiedener Qualifikationen eines Niveaus aneinander, sodass sehr wohl in der praktischen Umsetzung einer Orientierung am DQR eine (weitergehende) Niveau-Annäherung, Gleichwertigkeit und somit auch Vergleichbarkeit (mit der Zeit) eintreten kann.

Bei der Formulierung der Deskriptoren scheint es jedenfalls eine Schwierigkeit zu sein, einen Weg zwischen einer ausreichenden Abstraktheit zu finden, mit der alle denkbaren Qualifikationen (und bei konsequenter Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Lernergebnisse auch Kompetenzen) erfasst werden können, und einer Präzision, die nicht zu viel Missdeutungsspielraum lässt. Damit der DQR ein möglichst objektives Vergleichsinstrument sein kann, müssen Unklarheiten bei den Zuordnungen von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus so weit wie möglich ausgeschlossen werden. In diesem Zusammenhang wurde in die Diskussion eingebracht, sektorale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, die besser auf die Anforderungen einzelner Branchen oder Berufssektoren angepasst und somit spezifischer formuliert sein könnten (vgl. ebd., S. 46).[11] Wie erwähnt, wurden mittlerweile schon einige branchenspezifische Qualifikationsrahmen entwickelt. Sollten aber Qualifikationsrahmen für alle Sektoren entworfen werden, würde dies einen sehr großen Aufwand bedeuten, der nicht zuletzt durch zahlreiche Koordinationsprozesse gekennzeichnet wäre, und es erschwerte eine sektorenübergreifende Ankerkennung von Lernergebnissen zu realisieren.

Während der Erprobungsphase bestanden in allen vier Arbeitsgruppen teilweise Unsicherheiten von ein bis zwei Niveaus bei der Zuordnung von Qualifikationen (vgl. Blings 2012, S. 16). Neben den relativ offenen Formulierungen ergaben sich diese

11 ‚Sektor' bezeichnet im DQR „eine Zusammenfassung beruflicher Tätigkeiten anhand ihrer wichtigsten Wirtschaftsfunktion, ihres wichtigsten Produkts, ihrer wichtigsten Dienstleistungen oder ihrer wichtigsten Technik" (BLK DQR 2013, Anhang I zu Anhang C).

Unsicherheiten unter anderem daraus, dass innerhalb einer Qualifikation die Kompetenzbereiche unterschiedlichen Niveaus zugeordnet wurden (vgl. Blings 2012, S. 16 und das Beispiel Fachinformatiker/in bei der Beschreibung von Niveau 5 oben). Wie mit verschiedenen Einordnungen in den vier Kompetenzkategorien innerhalb einer Qualifikation umzugehen ist, ist noch offen (vgl. ebd.; Sloane 2012, S. 175).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Zuordnung der Qualifikationen ist, dass lediglich acht Niveaus zur Verfügung stehen und so teilweise die Möglichkeit fehlt, Unterschiede ausreichend sichtbar zu machen (vgl. Spöttl 2012a, S. 235). Und obwohl es im DQR eher um die Herstellung von Orientierung als um den Anspruch geht, in den acht Niveaus „[...] den individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess ideal abbilden zu können" (Bohlinger 2011, S. 30), so ist es doch zumindest ungünstig, dass lediglich ein einmal erreichter Status an formalen Bildungsabschlüssen dokumentiert wird, nicht aber bspw. über die Lebenszeit erworbene Berufserfahrung, die wohl unstrittig auch Auswirkungen auf die beruflichen Kompetenzen einer Person hat, und ebenso wenig gleichwertige Mehrfachqualifikationen eine Zuordnung auf ein höheres Niveau rechtfertigen (etwa zwei unterschiedliche Bachelorabschlüsse, die zusammengenommen der Absolventin oder dem Absolventen eine breitere Kompetenzbasis schaffen) (vgl. Spöttl 2012a, S. 235).

Neben formalen Qualifikationen finden also bis dato keine anderweitigen Kompetenzen Eingang in den DQR, da im Einführungsprozess des DQR die Zuordnung von formal zu erwerbenden Kompetenzen im Vordergrund stand (vgl. Gutschow 2013, S. 40). Da der Prozess der Zuordnung von formal erworbenen Qualifikationen weitgehend abgeschlossen ist, soll nunmehr eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Einbezug von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen stattfinden (vgl. Funk 2013, S. 567).

> *Während die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern häufig mit einer Berechtigung und damit ‚echter' Anerkennung verbunden ist, die eine entsprechende Verbreitung erwarten lässt, bleibt die Entwicklung in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene. Sie zielt zumeist auf eine allgemeine Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in sozialen Kontexten, kaum aber auf Anerkennung und Anrechnung im Bildungswesen. Ein zentrales System der Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, existiert in Deutschland nicht. Es besteht ein Nebeneinander von betrieblichen, arbeitsmarktpolitischen und tarifvertraglichen Regelungen außerhalb des formalen Bildungssystems und von innerhalb des Bildungssystems wirksamen Verfahren wie Äquivalenzanerkennungen zu formalen Abschlüssen oder realen Anrechnungen auf Bildungsgänge oder Teile von Bildungsgängen.* *(Dehnbostel 2011, S. 102)*

Ende 2012 hat der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens erlassen, die bis 2018 in den Mitgliedstaaten umgesetzt werden soll (vgl. Rat der Europäischen Union 2012). Um informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen bewerten und so in den DQR einbeziehen zu können, müssen jedoch erst Verfahren der Kompetenzfeststellung/Validierung entwickelt werden (vgl. BLK DQR 2013, S. 11). Somit sind Zuordnungen von Ergebnissen nicht-formalen oder informellen Lernens zum DQR auch noch nicht möglich (vgl. ebd., S. 42; BMBF 2015e). Es wurden aber bereits zwei Arbeitsgruppen eingerichtet: eine, die sich mit der Zuordnung nicht-formal erworbener Qualifikationen befasst, und eine, die das Thema Validierung informell erworbener Kompetenzen zur Aufgabe hat (vgl. BMBF 2015e, 2015f). Vorschläge für „Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR" wurden zum Beispiel bereits von Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2012; vgl. auch Seidel 2011) vorgelegt, und beziehen sich auf eine Expertise von Peter Dehnbostel, Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2010) im Auftrag des BMBF.

> *Die Zuordnung [nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen] bedarf eines transparenten und qualitätsgesicherten Verfahrens. Sie sollte [...] von den jeweils damit beauftragen Stellen unter Beteiligung der für die Validierung akkreditierten Träger vorgenommen werden. Dabei gilt es, die für die Validierung relevanten Standards, wie Kompetenzstrukturmodell, Orientierung an kompetenzbasierten Ausbildungsgängen, Qualität der Ermittlung und Bewertung, zu berücksichtigen. (Dehnbostel 2013, S. 9)*

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung

Mit dem EQR als Metarahmen ist eine Verknüpfung der Qualifikationssysteme verschiedener Länder beabsichtigt, damit Qualifikationen länder- und bildungssystemübergreifend verständlicher werden, wodurch die grenzüberschreitende Mobilität von Privatpersonen erhöht und das Lebenslange Lernen unterstützt werden. Der EQR ist ein Übersetzungsinstrument zwischen unterschiedlichen Nationalen Qualifikationsrahmen. Mit dem DQR als nationalem Qualifikationsrahmen für Deutschland soll mehr Transparenz im deutschen Bildungssystem hergestellt, die (innereuropäische) Arbeitnehmermobilität gefördert und die Idee des Lebenslangen Lernens fester etabliert werden. Hierdurch soll mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Qualität und Gleichwertigkeit im Bildungssystem hergestellt werden.

In diesem Zusammenhang ist ein wichtiges Anliegen die Gleichwertigkeit von ungleichartigen Qualifikationen herzustellen. Konkret: Hochschulbildung soll

gleichwertig neben beruflicher Bildung stehen. So sollen die Grenzen zwischen den verschiedenen Bildungssubsystemen abgebaut und die Durchlässigkeit zwischen ihnen, aber auch innerhalb der Subsysteme erhöht werden.

In beiden Qualifikationsrahmen ist die Lernergebnisorientierung zentral. Das heißt, es spielt keine Rolle, wie, anhand welcher Inhalte und an welchem Lernort bzw. auf welchem Bildungsweg Qualifikationen erworben werden, sondern nur das Lernergebnis, der Outcome (der zwar sicherlich von den Inputs abhängt, jedoch grundsätzlich eben auch durch unterschiedliche Formen oder Kombinationen von Inputs erreicht werden kann). Während im EQR als Lernergebniskategorien ‚Kenntnisse', ‚Fertigkeiten' und ‚Kompetenzen' verwendet werden, geht der DQR einem Telos der Handlungsfähigkeit der Person folgend von vier Lernergebniskategorien aus, die allesamt Kompetenzen (und damit individuelle Eigenschaften der Person) sind: ‚Fachkompetenz' umfasst die Kompetenzkategorien ‚Wissen' und ‚Fertigkeiten'; ‚Personale Kompetenz' besteht aus ‚Sozialkompetenz' und ‚Selbständigkeit'.

Den einzelnen Lernergebnisniveaus sind die meisten formal zu erwerbenden Qualifikationen nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss zugeordnet worden. Ein wesentlicher Schwachpunkt ist die noch nicht beantwortete Frage, wie nicht-formal oder informell erworbene Kompetenzen in Qualifikationsniveaus zugeordnet werden können. Dazu müssen erst noch passende Instrumente entwickelt werden. Bisher stand im Entwicklungsprozess des DQR die Zuordnung von Qualifikationen im Vordergrund, wodurch die eigentlich angestrebte Kompetenzorientierung bisher in den Hintergrund gerückt ist.

Ausblick

DQR und EQR sind noch relativ neue Instrumente. Der DQR ist noch nicht flächendeckend im Bildungs- und Beschäftigungssystem integriert; manche Bildungsbereiche spart der Rahmen aus (wie die allgemeinbildenden Schulabschlüsse). Um ihre Ziele nachhaltig und nicht nur punktuell, auf einen Teil der potenziellen Erwerbsbevölkerung bezogen, zu erreichen, müssen DQR und EQR bei Bildungsträgern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bekannt sein. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist, dass auf Zeugnissen eine Zuordnung der Qualifikationen zu einem EQR-/DQR-Niveau erscheint, wie dies seit 2014 schrittweise erfolgt, und mittlerweile „in Zeugnissen von Abschluss-, Gesellen- und Umschulungs- sowie Fortbildungsprüfungen gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) die Zuordnung des Abschlusses zum jeweiligen Niveau im DQR und EQR nachgewiesen werden" (BMBF 2015g, o.S.). Darüber hinaus wird es zugänglicher Informationsmittel und Hilfsinstrumente bedürfen, um die Anwendbarkeit der Qualifikationsrahmen zum Beispiel in Lehr-/Lernkontexten, aber auch bei Arbeitgebern fördern zu helfen.

DQR und EQR können dazu genutzt werden, um bereits vorhandene Qualifikationen von Personen (aus dem Ausland) besser einzuordnen und über Ländergrenzen

hinweg zu vergleichen. Auch können die Qualifikationsrahmen bei der Erstellung von Lehrplänen oder Anforderungsprofilen, oder bei der Entwicklung von Bildungsgängen oder Kompetenzfeststellungsverfahren als Orientierung verwendet werden.

Es sind Veränderungen in der Bildungslandschaft zu erwarten, wenn die Idee der Lernergebnisorientierung weiter realisiert wird, und wenn erst sämtliche Bildungsbereiche von den Rahmen erfasst, und im Umkehrschluss die Rahmen für sämtliche Bildungsbereiche an Relevanz und Verbindlichkeit gewonnen haben.

DQR und EQR versprechen viel Nutzen, aber es bedarf weiterer Entwicklungsarbeiten, zum Beispiel zu Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen. Besonders im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen besteht noch einiger Entwicklungsbedarf.

Vielleicht könnten Verfahren der Credit Point-Vergabe ein probates Mittel sein, um lernwegsunabhängig berufsrelevante Erfahrungen und deren Kompetenzrelevanz zu erfassen. Statt über Niveaus könnten die Kompetenzbündel als Ganzes erfasst und in Form von Punktekonten personenzentrierte Berufswelt‚werte' ermittelt werden. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernerfahrungen könnte so ausgedrückt werden, und die Verschiedenheit der Lernerfahrungen würde über deren Inhalte und die Lernwege transparent werden. Graduelle Unterschiede kämen ebenfalls besser zum Tragen, da beispielsweise die Kompetenzen von Personen anhand derer Punktesummen realitätsnäher in Bezug zueinander gesetzt werden könnten, als dies durch Niveaus ausgedrückt werden könnte, die faktisch doch hierarchische Wertigkeiten zum Ausdruck bringen, die keinen Spielraum für Zwischenwerte bieten.

Quellen

Zitierte Literatur

Amtmann, Elisabeth (2012): Lernergebnisse als zentrale Qualitätsindikatoren für Lernprozesse. Wien/Berlin: Lit.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. o.O. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Bauer, Waldemar (2012): Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Zuordnungsverfahren und Ergebnisse der IT-Arbeitsgruppe. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-51.

Becker, Georg E. (2008): Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik II. 9. Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz-Verlag.

Blings, Jessica (2012): EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-22.

Bohlinger, Sandra (2011): Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. Eine Skizze zu Geschichte und Systematik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2011, S. 29-32.

Bohlinger, Sandra (2013): Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2013, S. 38-41. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7037 (Abruf: 12.06.2015).

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK DQR) (Hg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. o.O. http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse – Dezember 2014. Nürnberg. https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2014-12.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2011): Fachkräftesicherung. Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung. Berlin. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/fachkraeftesicherung-ziele-massnahmen.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2014): Fortschrittsbericht 2014 zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung. Berlin. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fortschrittsbericht-fachkraefte-fuer-2014.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015a): Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formalen Lernens in den DQR. http://www.dqr.de/content/2321.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015b): DQR und EQR. http://www.dqr.de/content/2323.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015c): FAQ. http://www.dqr.de/content/2360.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015d): Glossar. http://www.dqr.de/content/2325.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015e): Was ist ein Qualifikationsrahmen? http://www.dqr.de/content/2258.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015f): Zuordnungsverfahren. http://www.dqr.de/content/2445.php (Abruf: 12.06.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015g): Angabe des DQR-/EQR-Niveaus auf Zeugnissen. http://www.dqr.de/content/2454.php (Abruf: 06.06.2015).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (Hg.) (2014): Ausbildung junger Menschen aus Drittstaaten. Chancen zur Gewinnung künftiger Fachkräfte für die Pflegewirtschaft. Berlin. https://www.giz.de/de/downloads/giz2014-de-ausbildung-pflegewirtschaft-drittstaaten.pf.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Dehnbostel, Peter (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 99-113.

Dehnbostel, Peter (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein Weg zu mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in der beruflichen Bildung? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/dehnbostel_ws23-ht2013.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a. M. https://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Hamburg/Hannover. http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Esser, Friedrich Hubert (2012): Die Entwicklung des DQR: bildungspolitische Rückschau und Positionierung. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 23-32.

Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_de.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Frank, Irmgard (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 187-212.

Frank, Irmgard (2014): Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen und das

Prüfungswesen. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 31-56.

Frommberger, Dietmar (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 81-97.

Funk, Eberhard (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: seine Implikationen auf das (Aus-)Bildungssystem in Deutschland und Europa. In: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 93 (12), S. 566-568.

Hahn, Karla/Reglin, Thomas (2009): Zum Vorgehen bei der lernergebnisorientierten Analyse von Qualifikationen in den DQR-Arbeitsgruppen. Videokonferenz mit den AG-Vorsitzenden, 20.07.2009. Berlin: DQR-Büro.

Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. (Hg.) (2014): Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie (FQR-ThGFB). Berlin. http://hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/FQR_ThGFB_%20HVG_2014_final.pdf (Abruf: 12.06.2015)

Kastens, Uwe (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen: Erprobung und Kritik. In: it – Information Technology, 52 (3), S. 173-176.

Klenk, Johannes (2013): Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Knigge-Demal, Barbara/Eylmann, Constanze/Hundenborn, Gertrud (2011): Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen. Bielefeld/Köln. http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Mod_06_Entwurf-Qualifikationsrahmen.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Übersicht der Zuordnungen. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-DQR-Anl_GemeinsamerBeschluss.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2014. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2014/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01_08_2014.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Möller, Christine (1976): Technik der Lernplanung. 5 Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Nationale Koordinierungsstelle ECVET (2011): Vergleich EQF-/DQR-Systematik und Terminologie. Bonn. http://www.ecvet-info.de/_media/Vergleich_EQF-DQR-Systematik_und_Terminologie%282%29.pdf (Abruf: 12.06.2015)

Nehls, Hermann (2012): Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg

(Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 33-40.

Neß, Harry (2010): EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33 (1), S. 21-38. http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lebenslanges-lernen-01.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Odenwald, Stephanie (2012): DQR – quo vadis? Europäisierung der Bildung braucht gewerkschaftliche Einflussnahme. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 199-212.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2015): Lissabon-Strategie. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/EUGlossar/L/2005-11-21-lissabon-strategie.html (Abruf: 12.06.2015).

Raffe, David (2012): National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 357-373.

Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF (Abruf: 12.06.2015).

Reglin, Thomas (2012): Zu Struktur und Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 213-223.

Seidel, Sabine (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Weg für Deutschland? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 115-133.

Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2012): Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 261-278.

Sloane, Peter F. E. (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 163-185.

Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln: Merkur Verlag.

Spöttl, Georg (2010): Qualifikationsrahmen und Facharbeit – eine ungewöhnliche Herausforderung! In: Bildung und Erziehung, 63 (2), S. 193-208.

Spöttl, Georg (2012a): Der DQR-Vorschlag im Stresstest – Pragmatismus versus Powerplay bei der experimentellen Zuordnung von Qualifikationen. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 225-242.

Spöttl, Georg (2012b): Fragen an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen". In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 79-89.

Statistisches Bundesamt (2013): Europa 2020. Die Zukunftsstrategie der EU. Fakten und Trends zu Deutschland und den anderen EU-Mitgliedsstaaten. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/BroschuereEuropa2020_0000149139004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).

Weiß, Reinhold (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Schlüssel für mehr Durchlässigkeit oder Muster ohne Wert? In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-57.

Weiterführende Literatur

Annen, Silvia (2011): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.) (2012): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bohlinger, Sandra/Münchhausen, Gesa (Hg.) (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bohlinger, Sandra (2013): Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bund-Länder-Konferenz (Hg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dritte Fachtagung. 11. September 2012 im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin. https://www.deqa-vet.de/_media/Doku_3._Fachtagung_DQR_Internetfassung.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Eurydice (2004): Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Band 1 – Zweite Ausgabe. Prüfungen, Abschlüsse und Titel. Brüssel. http://bookshop.europa.eu/de/europaeisches-glossar-zum-bildungswesen-pbEC3212292/downloads/EC-32-12-292-DE-N/EC3212292DEN_002.pdf?FileName=EC3212292DEN_002.pdf&SKU=EC3212292DEN_PDF&CatalogueNumber=EC-32-12-292-DE-N (Abruf: 12.06.2015).

Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.wbv.de/de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%4085---0004w.html (Abruf: 12.06.2015).

Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hg.) (2014): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlstandsfaktoren. Wiesbaden: Springer VS.

Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-42AE92D1-F596DC7C/kibb/hs.xsl/1413.htm (Abruf: 12.06.2015).

Ausgewälte Informationsressourcen imWeb

Internetseite zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)
http://www.dqr.de (Abruf: 12.06.2015).
Gemeinsames, sehr umfangreiches Informationsportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK). Mit Qualifikationssuchfunktion.

Internetseite zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)
http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[0]=im_field_entity_type%3A97
(Abruf: 12.06.2015).
Portal der Europäischen Kommission zum Europäischen Qualifikationsrahmen und mit Berichten zu den Nationalen Qualifikationsrahmen.

Anerkennung in Deutschland
http://www.anerkennung-in-deutschland.de (Abruf: 12.06.2015).
Sehr umfangreiches Informationsportal des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit dem Netzwerk Integration durch Qualifizierung zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in Deutschland, mit zahlreichen Suchfunktionen (z. B. „Anerkennungs-Finder“) und weiterführenden Links.

Deutscher Bildungsserver: Aktuelles zum Deutschen Qualifikationsrahmen
http://www.bildungsserver.de (Abruf: 12.06.2015).
Der Deutsche Bildungsserver ist ein zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. Über die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel gefunden werden. Der Internetverweis bezieht sich direkt auf die Informationen und Dokumente zum DQR, auf die der Bildungsserver verweist.

Sebastian Barsch

A5 Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards

1 Einführung 152

2 Leistungsdifferenzierung durch Standardisierung 152
2.1 Normierung und Differenzierung von Leistung 153
2.2 Normierung durch Bildungsstandards 154
2.3 Berufliche Handlungskompetenz 155
2.4 Beschäftigungsfähigkeit oder berufliche Qualifikation? 157
2.5 Stigmatisierung durch Bildungstandards 159

3 Diversität als Ressource 160
3.1 Diversität: eine Definition 160
3.2 Diversität als Ressource betrachten – Perspektiven der Schulentwicklung 161
3.3 Mit Vielfalt umgehen – individuelle Förderplanung in der Berufsbildung 163

4 Zusammenfassung 166

Diversität bzw. Vielfalt wird im schulischen Kontext oftmals auf Basis von Begriffen wie „Herausforderungen", „Probleme" oder „Belastungen" betrachtet. Zunehmend dominieren auch Ressourcenfragen die Diskussion über die Umgestaltung schulischer Praxis in Hinblick auf inklusive Anforderungen. In zahlreichen Unternehmen jedoch wird Vielfalt positiv bewertet. So ist das Konzept „Diversity Management" etwa mittlerweile ein oft genutzter Ansatz, um „homogene" Personalstrukturen zu durchbrechen und der Verschiedenheit der Beschäftigten inklusive ihrer verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten positiv zu begegnen. Dieser Ansatz bzw. diese Sichtweise findet in der beruflichen Bildung bislang kaum Beachtung.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie gesellschaftliche Forderungen nach Standards und verbindlichen Zielen von Bildungsprozessen mit der gleichzeitigen Forderung nach einer stärkeren Orientierung an Vielfalt in Einklang gebracht werden kann. Ziel ist dabei nicht, eine allgemeingültige Antwort zu geben, ob Vielfalt unter der Perspektive von Inklusion als Chance oder Risiko betrachtet werden soll und kann. Vielmehr sollen die

hier vorgestellten Ansätze des Umgangs mit Vielfalt anregen, um über Herausforderungen von Inklusion, Bildungsstandards und beruflicher Bildung zu reflektieren und Lösungsszenarien entwickeln zu können.

1 Einführung

> *Wenn Personen, die aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung im Rollstuhl fahren müssen, von sich sagen, sie seien nicht ‚Behinderte', sondern Rollstuhlfahrer, dann setzt das den bis heute üblichen Gebrauch des Begriffs ‚Behinderung' unter Druck.*
>
> *(Oelkers 2013, S. 43)*

Was Jürgen Oelkers mit dieser Aussage zu verdeutlichen sucht ist der Deutungswandel, der sich bezüglich des Phänomens „Behinderung" in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Lange Zeit galten Menschen mit Behinderung als „defizitär" im Vergleich zu Nichtbehinderten. Sie wurden maßgeblich darüber definiert, was sie nicht konnten. Eine „Betrachtungsweise, [.] allein auf Grund von Absolutaussagen (‚ist unfähig', ‚die Unfähigkeit...')" (Theunissen 2008, S. 128) dominierte. Dahingestellt bleibt, ob durch den Gebrauch anderer, neuer und weniger stigmatisierender Begriffe auch neue Haltungen befördert werden. Deutlich wird aber durch das Bemühen sprachlicher Akzeptanz, dass sich auch die Sichtweisen auf das, was Behinderung ist, gewandelt haben.

Der folgende Beitrag versucht auf Basis eines kurzen historischen Exkurses den Wandel von der Defizitorientierung hin zur Subjektorientierung im Kontext schulischer Bildung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern nachzuzeichnen. Dabei soll „Benachteiligung" in einem erweiterten Verständnis von Heterogenität thematisiert werden, also nicht ausschließlich unter Rückbezug auf sonderpädagogische Definitionen und Klassifikationen. Heterogenität wird hierbei als Ressource verstanden. Anschließend werden die Bildungsstandards im Kontext inklusiver Anforderungen erörtert und Ansätze individueller Förderplanung vorgestellt, welche einen Ausweg aus dem Dilemma einheitlicher Standards bei gleichzeitiger Individualisierung bieten können. Ein kurzer Exkurs soll das Konzept „Diversity Management" umreißen und auf inklusive Bildungsprozesse übertragen.

2 Leistungsdifferenzierung durch Standardisierung

Bildungseinrichtungen verfolgen nicht nur das Ziel, Menschen individuell auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, sondern haben auch die Aufgabe, gesellschaftliche

Erwartungen und Haltungen zu transportieren und den Erfolg dieses Vorhabens zu überprüfen. Zu den gesellschaftlichen Erwartungen im Kontext Schule und Ausbildung gehören im Wesentlichen zwei Bereiche: Bildungseinrichtungen sollen Einstellungen (zum Beispiel eine demokratische Haltung) und Wissen (fachliches oder Handlungswissen) vermitteln. Im Zuge der Entfaltung eines strukturierten und staatlich organisierten Bildungswesens seit dem 19. Jahrhundert wurden gleichzeitig Maßnahmen entwickelt, wie die Lernenden mit ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst effektiv gefördert werden könnten und gleichzeitig eine valide Überprüfung dieser Förderung stattfinden könne. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie Differenzierung im gegenwärtigen Bildungssystem wahrgenommen wird und wie darin der gesellschaftliche Auftrag über Bildungsstandards und Bildungsziele einfließt. Dabei wird auch auf Widersprüchlichkeiten einzugehen sein, etwa dem gesellschaftlichen Wunsch nach gleichberechtigter Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und der Notwendigkeit, Leistungen überhaupt differenzieren zu können und Folgen – etwa bei der Berufswahl – daraus ableiten zu können.

2.1 Normierung und Differenzierung von Leistung

Die Schulsysteme in den meisten Ländern der Erde sind auf Leistungsdifferenzierung ausgelegt. In Deutschland ist die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler anhand diagnostizierter Fähigkeiten – Leistungsfähigkeit in den Kulturtechniken etwa – oder ihnen zugeschriebener Eigenschaften – z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen – besonders ausgeprägt. Diagnosen und Zuschreibungen jedoch sind keine objektiven Aussagen, wie besonders das letztgenannte Beispiel, also der Förderschwerpunkt Lernen, zeigt. Hierbei handelt es sich um eine neue Bezeichnung für das früher „Lernbehinderung" benannte Phänomen. Jedoch:

> *Bei einer Lernbehinderung handelt es sich um eine schulorganisatorische Setzung. Der Begriff findet weder in der ICD-10 noch im DSM-IV Erwähnung. In der Fachwelt wird er jeweils unterschiedlich verstanden: Lernbehinderung steht oftmals als Synonym für umfassendes Schulversagen oder dient als Label für Kinder und Jugendliche, die eine besondere Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen.*
>
> *(Linderkamp/Grünke 2007, S. 17)*

Es wird also deutlich, dass durch den Schulort „Förderschule" in diesem Fall zwar vermeintlich ein Raum für eine leistungshomogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern geschaffen wurde, tatsächlich aber gesellschaftliche Konstruktionen wirken, welche auch aus Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaften entsprungen sind. Mit anderen Worten: Seit jeher sind die Grundgerüste von Bildungssystem und Schulformen Ausdruck gesellschaftlicher Normen und Werte, die historisch gewachsen sind und über die Zeiten oft tradiert und kaum in Frage gestellt wurden. Trotz aller Bewegung und trotz des Reformeifers in den meisten Bundesländern ist das deutsche Schulsystem nach wie vor ein ausgesprochen starres System. Chancenungleichheiten

entstehen schon in sehr frühen Phasen der Schulbiographie durch die nicht objektiven Kriterien folgende Zuteilung in unterschiedliche Schulformen. Die manifestierte Chancenungleichheit setzt sich möglicherweise auch in der Phase der beruflichen Bildung fort, auch wenn es „differenzierte Daten zur Teilhabe behinderter Menschen an Berufsausbildung" kaum gibt (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013). Dennoch kann mit Heimann postuliert werden, dass soziale „Inklusion von bildungsschwächeren Schülerinnen und Schülern [...] in unserem gegliederten Schulsystem [nicht gelingt]" und „sich in der Berufsausbildung" fortsetze (Heimann 2013, S. 1). Zu Fragen bleibt also in Hinblick auf die Vision eines inklusiven Bildungssystems, welches als Leitbild hat, Chancenungleichheiten durch ungleiche Bildungsangebote abzubauen, wie ein gerechtes Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Erwartung – geäußert durch Bildungsstandards – und individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden kann.

2.2 Normierung durch Bildungsstandards

Wie bereits erläutert wurde, sind Bildungssysteme Ausprägung gesellschaftlicher Normen und Werte. Trotz aller Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen, Bundesländern und Ländern gibt es jedoch Charakteristika, die überall gelten. „Jedes Schulsystem kennt einen Lehrplan, der in größerer oder geringerer Ausführlichkeit eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte, über Wochen, Monate und Jahre enthält" (Fend 2008, S. 31). Tatsächlich ist aber der gemeinsame Konsens über die Verbindlichkeit derartiger Lehrpläne ins Wanken geraten. Gleichzeitig – und dies ist nicht gänzlich ohne Widersprüchlichkeit – entsprangen in Folge des sog. „Pisa-Schocks" Konzepte der Kompetenzorientierung, die zwar auf der einen Seite die Subjektivität von Lernen betonen, andererseits jedoch in Form von „Bildungsstandards" einen hohen Grad an Verbindlichkeit erhielten. So ist eine oft vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung auch, dass durch das Konzept verdeckt wird, dass tatsächlich nicht wirklich Kompetenzen im Vordergrund von Bildungsprozessen stehen, sondern Performanz, also die „reine Demonstrierbarkeit von Verhalten" und nicht der Weg zum kompetenten Verhalten über Lehr-Lernprozesse (Schmitz 2009, S. 72). Dieser Diskurs soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden. Hubert Ertl hat sich 2005 für die berufliche Bildung ausführlich mit der Problematik befasst.

Im Folgenden sollen nun die grundlegenden Begriffe „Bildungsstandards" und „Bildungsziele" definiert und aufeinander bezogen werden. Dies ist nicht möglich ohne erneut auf den Begriff der „Kompetenzen" zuzugehen.

Ausgehend von der Definition von Bildungsstandards in der „Klieme-Expertise" aus dem Jahr 2003 (Klieme et al. 2003) zeigen Bildungsziele

> *[...] sowohl persönliche Entwicklungsmöglichkeiten wie auch den Bezug zu gesellschaftlichen Anforderungen im Alltag und Beruf auf. [...] Hierbei spielen Einstellungen, Werte, Interessen und Motive eine ebenso große Rolle wie Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten.* *(Frank/Schreiber 2006, S. 7)*

Standards verfolgen also durchaus Ziele der Vergleichbarkeit, allerdings eher auf der Ebene der Outcome-Überprüfung. Bildungsziele können einen subjektiveren Charakter haben und unterschiedlich für verschiedene Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe sein. Vereinfacht ausgedrückt basieren die neueren Kompetenzmodelle auf der Annahme, dass Bildungsziele nun darin bestehen sollen, domänenspezifische Kompetenzen auf Seiten der Lernenden als Standards aufzubauen und nicht allgemeingültig vorgegebene Lehrplaninhalte. In der Klieme-Experise liest sich dies derart:

> *Mit dem Begriff ‚Kompetenzen' ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne', wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren.*
> *(Klieme et al. 2003, S. 21 f.)*

2.3 Berufliche Handlungskompetenz

Irmgard Frank und Daniel Schreiber betonen, dass im berufsbildenden Bereich Standards „eine lange Tradition" hätten und ursprünglich anders charakterisiert waren als nach der Klieme-Definition, sich allerdings „mit der zunehmenden Entwicklung offener Berufsbilder und der Festlegung kompetenzorientierter Prüfungsformen" auch vermehrt lernergebnisorientierte Standards etablieren würden (Frank/Schreiber 2006, S. 7). Zudem würden das allgemeinbildende Schulwesen und das berufsbildende System über unterschiedliche Kompetenzverständnisse verfügen. Es sei gerade die Domänenspezifik, die in der Berufsbildung überwunden werde, da „die ausschließlich auf Fächer bezogene Engführung" des Kompetenzbegriffes hier nicht wirksam sei (ebd.). Insbesondere das seit den 1990er Jahren sich entfaltende Lernfeldkonzept biete hier Möglichkeiten, über die engen Grenzen einzelner Fächer hinaus mit an „realen, betrieblichen Handlungs- bzw. Arbeitsabläufen" orientierten Themenfeldern zu arbeiten (ebd., S. 9). Auch das von ihnen als Referenz herangezogene Berufsbildungsgesetz (BBiG) weist eher auf über(schul-)fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die jeweiligen Berufsprofile hin. Aber sie stellen auch fest, dass nur „wenig über die Einhaltung der Standards in der Berufsbildung bekannt" sei (ebd.) und das in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen „enthaltene Kompetenzverständnis, die Ausbildungsziele, die daraus entwickelten Berufsbildpositionen sowie die Prüfungsmethoden einer Überprüfung zu unterziehen und lernergebnisorientiert weiterzuentwickeln" (ebd., S. 10).

Die hier beschriebenen Bildungsstandards sind, obwohl sie auch auf internationale Forschungsergebnisse zugreifen, eher national verortet. Stefanie Schmitz weist auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) hin, der auf „die Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie um die Herstellung einer Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung" zielt (Schmitz 2009, S. 70). Dieser beinhalte laut Schmitz durchaus Elemente von Bildungsstandards. Er basiert auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen, welcher laut Schmitz outcome- und kompetenzorientiert ist, der aber dahingehend kritisiert werde, dass er eher ergebnisorientiert sei und nicht den „prozessorientierten Lernansatz in der deutschen Berufsbildung" berücksichtige (ebd.). Gleichzeitig allerdings ermögliche der Qualifikationsrahmen durch seine relative Offenheit einzelnen Schulen einen gewissen „Handlungsspielraum im Hinblick auf die Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse" (ebd., S. 71), was insbesondere unter den Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität von Vorteil sei, da sich die Schulen auf ihre jeweiligen Bedingungsfelder ausrichten könnten. Das Dilemma zwischen Offenheit einerseits und der damit verbundenen fehlenden allgemeingültigen Verbindlichkeit von Inhalten lässt sich laut Schmitz durch eine Verbindung mit dem Lernfeldkonzept erreichen.

> *Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren.*
>
> *(Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 17)*

In Anlehnung an Peter Sloane (2007) umreißt sie den Ansatz des Lernfeldkonzeptes derart, dass dieser ein mehrperspektivischer und fächerübergreifender sei,

> *[...] der es verlangt, einen Gegenstand aus verschiedenen Fächern bzw. aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu betrachten und über einen übergeordneten thematischen Handlungskontext Wissens- und Handlungsstrukturen in Form von Kompetenzen zu entwickeln.* *(Schmitz 2009, S. 73)*

In einem lernfeldorientierten Unterricht werden auch Bildungsziele formuliert, welche „von den Lernzielformulierungen in den Lernfeldern" getragen sind (Riedl/Schelten 2010, S. 181). Ob diese Definition allerdings tatsächlich weit von derjenigen von Klieme (2003) oder Weinert (2001) entfernt ist, bleibt fraglich, denn „Lernfelder implizieren mit ihren Zielformulierungen kompetenzorientierte Unterrichtsziele" (Riedl/ Schelten 2010, S. 181). Interessant ist das Lernfeldkonzept aber tatsächlich dahingehend, dass Standardformulierungen und Kompetenzerwartungen nicht rein fachlich begründet werden können, sondern mit der Zielmarke beruflicher Handlungskompetenz je nach beruflicher Herausforderung, aber damit verbunden auch des sozialen Umfeldes variabel sind und eher auf das handelnde Subjekt, also die Schülerinnen und Schüler bezogen sind. Somit beinhaltet das Lernfeldkonzept durchaus schon inklusive Kerngedanken, die allerdings dann an Grenzen kommen, wenn berufliche Handlungskompetenz undefiniert bleibt. Denn trotz aller

Subjektorientierung zielt berufliche Bildung doch weit mehr auf etwas Konkretes ab als etwa die Schulbildung in der Sekundarstufe I, denn bei ihr geht es immer auch darum, spezifische wirtschaftliche Anforderungen zu erfüllen, die zwar durchaus je nach geographischer Lage, sozialem Umfeld und des Berufsbildes variabel seien können, aber immer eine Setzung von außen sind. Die Debatte kann an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden. Festzuhalten bleibt, dass Bildungsstandards auch für die berufliche Bildung politisch und gesellschaftlich gefordert werden, eine Konkretisierung jedoch noch aussteht. Es ist zu erwarten, dass der Diskurs im Zuge der Inklusionsbestrebungen erneut an Fahrt gewinnt. Letztlich zeigt sich aber auch im Bereich der Berufsbildung, dass durch die Kompetenzorientierung Bildungsziele wesentlich weniger vereinheitlicht gedacht werden können als in der Vergangenheit. Dies zeigt sich auch in den Lehrplänen. „Die Bildungsziele dieser curricularen Vorgaben sind in einem weiten Rahmen interpretierbar. Dies ist zum einen eine Herausforderung, gleichzeitig aber auch eine große Chance für die Berufsschule“ (Riedl/Schelten 2010, S. 187) und andere Einrichtungen der Berufsbildung (S.B.).

Ein Blick nach Österreich zeigt übrigens, dass auch dort an neuen Konzepten für Bildungsstandards in berufsbildenden Schulen gearbeitet wird (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2011), die ebenso auf das überfachliche setzen, die allerdings aus „aus einem Kompetenzmodell für die jeweiligen Unterrichtsgegenstände bzw. Fachbereich“ bestehen (ebd., S. 12).

2.4 Beschäftigungsfähigkeit oder berufliche Qualifikation?

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen bilden den größten Teil derer, die durch die Inklusionsmaßnahmen in den allgemeinbildenden Bereich und zunehmend auch in den berufsbildenden Bereich eingegliedert werden, auch wenn den Berufsbildungswerke nach wie vor eine große Bedeutung bei der Erstqualifikation dieser Gruppe zukommt. Die Schülerschaft der Bildungswerke selbst besteht allerdings nur zu 40% aus ehemaligen Förderschülern (vgl. Niehaus et al. 2012, S. 57). Bemerkenswert ist, dass derzeit keine bundesweiten Statistiken darüber vorliegen, wie viele Schülerinnen und Schüler nach ihrem Förderschulbesuch auf eine Berufsschule wechseln (vgl. ebd. 2012, S. 25). Für Nordrhein-Westfalen weisen die amtlichen Schuldaten für das Schuljahr 2011/12 insgesamt 3.994 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Berufskollegs aus, wovon für 3.683 der Förderschwerpunkt Lernen diagnostiziert wurde (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 2012, S. 18). Es lohnt daher ein kurzer Blick auf die Bildungsziele, die vor diese Schülergruppe formuliert werden. In den „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1999 heißt es:

> *Der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen geht von den Bildungszielen und Lerninhalten der allgemeinen Schule aus. Diese Ziele und Inhalte des Unterrichts werden mit Blick auf die Lernvoraussetzungen und den Sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler modifiziert.* *(Sekretariat der KMK 1999, S. 10)*

Dies heißt also, dass die Bildungsziele identisch sind mit denen der Schüler ohne besonderen Förderbedarf. Für den Bereich der Berufsbildung bedeutet dies zunächst einmal nichts anderes. Allgemeine Ziele sind etwa „für den Lernort Berufsschule [...] die Professionalitätsentwicklung angehender Facharbeiter" (Riedl/Schelten 2010, S. 179). Dies ist jedoch sehr weit formuliert. Übergeordnet bzw. auf die spezifischen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen angepasst könnte ein Bildungsziel die „Beschäftigungsfähigkeit" sein. Der Begriff und das damit verbundene Konzept erfahren seit einiger Zeit eine wachsende Popularität. Jürgen Beiler (2013) ist jedoch der Auffassung, dass der Begriff „Beschäftigungsfähigkeit" ohne weitere Kriterien nur wenig aussagekräftig ist und – so Beiler – eher exkludierende Folgen hätte. Das aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept (Employability) stellt laut Beiler einen Paradigmenwechsel dar. Es entstand in der vierjährigen Arbeitsphase des vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) geförderten Projektes RehaFutur, welches „das System der beruflichen Rehabilitation in Deutschland zukunftsfest machen" sollte (Beiler 2013, S. 352). Beiler verweist auf zwei recht unterschiedliche Abschlussberichte. Während derjenige aus der Wissenschaft „sehr eingehend für eine nachhaltige und fundierte Qualifikation (berufliche Neuorientierung im Rahmen anerkannter Berufe ‚Duales System als Masterplan')" votiere, wäre für die Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Akteure der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit zentraler Gegenstand. Damit jedoch wären zwei voneinander zu unterscheidende Formen gemeint (vgl. ebd., S. 352). Dem in Deutschland vorherrschenden Berufsprinzip, welches in der beruflichen Bildung „High-Skills" befördere, würde somit eine unbestimmte Fähigkeit gegenüber gestellt, sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können, also überhaupt einer Beschäftigung, und zwar irgendeiner, nachgehen zu können. Diese Abkehr vom Dualen System würde die Gefahr bergen, dass Menschen mit Behinderungen ausschließlich im unteren Segment ohne formale Qualifikation unterkommen könnten. Zudem seien Kriterien für die Feststellung der Beschäftigungsfähigkeit nicht vorhanden: „Der Indikator für eine Beschäftigungsfähigkeit ist ausschließlich ein erfolgreich ausgeübtes Beschäftigungsverhältnis" (ebd., S. 354). Die Auswirkungen der Hinwendung zum Konzept des Beschäftugungsfähigkeit (als Bildungsziel, S.B.) seien fatal:

> *Da die bislang notwendigen Rehabilitationsstrukturen unter der neuen Ägide ‚Beschäftigungsfähigkeit' nicht mehr benötigt werden, erleben wir einen massiven Rückbau, der jetzt unverzüglich betrieben wird – mit vermutlich fatalen Folgen für behinderte Menschen.* *(Beiler 2013, S. 355)*

2.5 Stigmatisierung durch Bildungstandards

Im Folgenden soll nun die Domäne der Berufsbildung verlassen und auf die allgemeine Sonderpädagogik geschaut werden. Interessant wird hier ein Blick auf das Spannungsfeld Bildungsstandards und Inklusion. Diese beiden Anforderungen stehen wie bereits erwähnt zunächst einmal einander gegenüber. So sind denn auch in der Sonderpädagogik Ansätze, die sich mit Bildungszielen im berufsbildenden Bereich befassen individuell und je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich. Diese Systematik ist in sich, also in einem exkludierenden System, stringent. Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass in der bildungspolitischen Diskussion um Inklusion die Frage nach gleichen Leistungsanforderungen für alle Kinder und Jugendliche nicht beantwortet sei (vgl. Oelkers 2013, S. 44). Gleiches gälte für Bildungsstandards.

> *Die Frage ist nicht rhetorisch zu verstehen, sondern stellt ein ernsthaftes Problem dar. Bildungsstandards haben mit testfähigen Aufgabenkulturen zu tun, mit denen der zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Lernstand gemessen werden soll. [...] Bildungsstandards differenzieren zu Recht nicht zwischen verschiedenen Gruppen von Begabungen, aber die Tests bilden eben Leistungsunterschiede ab, die ihrerseits wie ein Stigma wirken können. [...] Bildungsstandards dagegen führen ein verbindliches Maß ein, dem alle Schülerinnen und Schüler unterworfen werden, unabhängig davon, welches ihre Potenziale sind und durch was ihr Lernen gefördert bzw. beeinträchtigt wird.*
>
> *(Oelkers 2013, S. 44 f.)*

In der Tat wird hier deutlich, dass starre und verbindliche Standards (und somit auch Ziele) unter den Bedingungen von Inklusion nicht wirken können. Anders sähe es aus, wenn zwar Bildungsstandards beschrieben und die daraus resultierenden Kompetenzniveaus derart klar definiert wären, dass sie im schulischen Alltag leicht diagnostiziert werden könnten, Bildungsziele jedoch in den Horizont individueller Fähigkeiten verlagert würden. Aus diesem Grund, so Oelkers (ebd., S. 45), seien in der Schweiz „Mindeststandards eingeführt worden, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss". Besonders gefördert werden diejenigen, die die Standards nicht erfüllen, und zwar unabhängig von einer diagnostizierten Behinderung. „Gefragt wird nicht, was die Schwäche ausgelöst hat, sondern nur, wie gefördert werden kann." (ebd.) In der Schweiz werden Bildungsstandards nur für das zweite, sechste und neunte Schuljahr formuliert und nur für die Fächer „Erstsprache, erste Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften" (Moser-Opitz 2007, S. 11). Das Konzept der Mindeststandards ist insofern verlockend, als dass die Gruppe, die diese nicht erreicht, nicht als „Behinderte" klassifiziert werden. Dazu später mehr, wenn die individuelle Förderplanung thematisiert wird. Auf Basis dieses Konzeptes werden starre Gruppenbildungen generell vermieden, anders als bei traditionellen Systemen, die etwa Schülerinnen und Schüler mit einer bestimmten medizinischen Diagnose bereits vor einer Leistungsmessungen zu einer speziellen Gruppe zusammenfasst und dieser auf Basis dieses „Stigmas" permanent besondere Förderangebote gemacht werden. Das Stigma „Lernbehindert" könnte etwa in seiner Absolutheit den Blick davon

ablenken, dass bestimmte Personen aus dieser Gruppe in Teilbereichen durchaus über durchschnittliche oder überdurchschnittliche Fähigkeiten verfügen könnten. Dies ist auch insofern von Bedeutung, als durch verschiedene Studien der Verdacht erhärtet werden konnte, dass bei Schülern mit dem Label „Förderschwerpunkt Lernen" ein Stereotype-Threat Effekt wirksam ist. Dieser Effekt bezeichnet ein Phänomen, dass Leistungen von behinderten Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Self-Fulfilling Prophecy allein dadurch schlechter sind als die der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler, als ihnen etwas „Besonderes" attestiert wird (vgl. Wilbert 2010).

3 Diversität als Ressource

Ist Vielfalt und Leistungsheterogenität von Lerngruppen generell eine Last? Es gibt in der Wirtschaft seit einigen Jahren ein Konzept, bei dem die Chancen von Vielfalt in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieses als „Diversity-Management" bezeichnete Konzept findet auch in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen eine weite Verbreitung (vgl. Paireder/Niehaus 2005), auch wenn es im schulischen bzw. berufsbildenden Kontext kaum verbreitet ist. Nach einer kurzen Definition von „Diversity" soll der Frage nachgegangen werden, ob Schnittmengen zwischen Diversity-Management und beruflicher Bildung gefunden werden können. Darauf aufbauend werden Szenarien gemeinsamen Lernen dargestellt und eine Möglichkeit für Lehrkräfte vorgestellt, durch individuelle Förderplanung inklusive berufsbildende Prozesse zu planen.

3.1 Diversität: eine Definition

Eine kurze und pragmatische Definition von „Diversity" könnte so aussehen: Da „sowieso jeder Mensch anders ist, macht es keinen Sinn, sie in ‚homogenen' Gruppen zusammenzufassen" (Barsch 2012, S. 8). Menschliche Gesellschaften sind eben immer durch Unterschiede geprägt. Eine etwas genauere Definition könnte davon ausgehen, dass Diversity zunächst einmal eine gesellschaftliche Zustandsbeschreibung ist, bei der Unterschiede bezüglich Ethnie, Klasse, Geschlecht, Behinderungen, Vermögen, Intelligenz usw. gekennzeichnet werden. Die Liste lässt sich um zahlreiche weitere Punkte wie sexuelle Orientierung, Religion und weitere Kategorien ergänzen. Die Feststellung der Unterschiede ist zunächst einmal wertfrei. Allerdings ist „Diversity" bzw. Vielfalt vor allem deswegen im wissenschaftlichen und politischen Diskurs aufgekommen, weil Unterschiede sich vor allem auch im Verhältnis von Macht und Ohnmacht äußern. „Macht in der Gesellschaft ist nicht gerecht verteilt, und es sind insbesondere Randgruppen jeglicher Couleur, die in Institutionen der Macht unterrepräsentiert sind." (ebd.) Im Kontext von Inklusion bedeutet die Bewusstmachung von

Vielfalt auch, dass die Gruppen, die von der Charakteristik der Mehrheit am stärksten abweichen, durchschnittlich auch am meisten unter Chancenungleichheit zu leiden haben. Schülerinnen und Schüler etwa, die in ihrem intellektuellen Leistungsvermögen negativ von der Mehrheitsgesellschaft abweichen, werden dadurch in der Regel in ihrem gesamten Leben auch ökonomisch weniger stark sein. Vielfalt führt also zu Normverhältnissen, die insbesondere die „stärksten" Teile von Gesellschaften bevorzugen. Mit anderen Worten: Abweichungen von Eigenschaften der Mehrheitsgesellschaft führen oft zu Benachteiligung. Gegen diese Benachteiligungen wandten sich vor allem seit den 1960er Jahren immer wieder Gruppen, die davon betroffen waren.

> *Waren es zunächst Afroamerikaner, die unter Zuhilfenahme des Diversity-Konzeptes auf ihre Benachteiligung aufmerksam machten, wurde es kurz darauf von anderen Randgruppen aufgegriffen: ethnische und religiöse Minderheiten, Schwule, Lesben und Menschen mit Behinderungen.* *(Barsch 2012, S. 8)*

Teil der politischen Debatte und dieser folgend der Gesetzgebung wurde der Diversity-Ansatz in der Bundesrepublik in das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) des Jahres 2006 integriert. Dort heißt es:

> *Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.* *(§ 1 AGG)*

3.2 Diversität als Ressource betrachten – Perspektiven der Schulentwicklung

> *In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand eine Betrachtungsweise des Bildungswesens, die Pädagogen und Bildungstheoretikern bislang völlig fremd war. [...] Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jede Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im international werdenden Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten.* *(Fend 2008, S. 37)*

Diese Aussage lässt sich als Kritik lesen. Es ist aber auch eine andere Lesart denkbar. Dynamische Wirtschaftssysteme neigen möglicherweise viel stärker dazu, sich an „Umweltbedingungen" anzupassen als es Schulsysteme vermögen. Es gibt somit auch in letzter Zeit vermehrt Versuche, „Dynamik" und „Vielfalt" als gewinnbringend – und letztlich auf effektiv wirkend – für schulförmige Bildungsprozesse aufzufassen. Diese Perspektive ist ähnlich zu der des „Diversity-Management". Das dahinter stehende Konzept entstand in den USA und beschreibt einen

> *[...] Ansatz, mit dessen Hilfe eine positive Atmosphäre der Vielfalt im betrieblichen Alltag gefördert werden soll. Dabei setzt dieses Prinzip vor allem auf die Wertschätzung von*

> *Unterschiedlichkeit unter den Mitarbeiter/innen – Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Nationalität, Sprache, Religion, Sexualität, physischen Konstitution oder ihres Geschlechts.* *(Paireder/Niehaus 2005, S. 6 f.)*

Zentrale Aspekte des Diversity Management sind demnach das:

- *(An) Erkennen von Unterschieden*
- *Wertschätzen aller Besonderheiten*
- *(Aus) Nutzen der Potentiale von Unterschiedlichkeit(en)*
- *Fördern von Vielfältigkeit*
  (ebd.)

Bemerkenswert an diesem Ansatz ist vor allem die Tatsache, dass Vielfalt nicht negativ gedeutet wird, sondern Vielfalt aktiv gefördert wird. Es lässt sich daher auch gut argumentieren, dass Inklusion und Diversity Management „Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder" sind, wie Stephanie Schür (2010) schreibt. In diesem Zusammenhang auch kann Vielfalt als etwas nicht rein exkludierendes gedacht werden, sondern durchaus auch eine die Gemeinsamkeiten betonende Sichtweise.

> *Wird Vielfalt auch als Gemeinsamkeit verstanden, so spiegelt sich darin wiederum die Tatsache wieder [sic], dass Menschen immer auch mehreren Gruppen angehören.* *(Schür 2010)*

Inwieweit der Ansatz des Diversity Managements für inklusiven Bildungsprozesse tatsächlich greifbar gemacht werden kann, bleibt abzuwarten.

> *Ein möglicher Ansatzpunkt liegt beispielsweise darin, dass das Diversity Management umfangreiches und differenziertes Material zur Implementierung und Verankerung von Organisationsentwicklung zur Verfügung stellt.* *(ebd.)*

Hier wird erneut deutlich, dass sich Inklusion im Bereich der Bildungsprozesse immer auch im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen, die sich etwa in Bildungszielen- und Standards äußern, und der tatsächlichen Ausprägung der Gesellschaft bewegt. Diversity und das Diversity Management sind Ansätze, die auch die „starre" Festlegung von für alle verbindlichen Zielen hinterfragen. In Anbetracht der Vielfalt der Gesellschaft ist zu überlegen, ob Standardisierungen und Zielvereinbarungen etwa in der Berufsbildung auch auf Potentiale der Verschiedenheit Rückgriff nehmen. Dies würde, wie schon oben erwähnt, einer stärkeren Hinwendung zum lernenden Subjekt bedürfen. Das in der dualen Berufsausbildung durch das Berufsbildungsgesetz festgelegte Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit etwa ist offen genug, um es auch innerhalb eines Berufsbildes individuell auszugestalten. Dazu ist allerdings die Kommunikation der an der Ausbildung beteiligten Institutionen notwendig. Eine an das Diversity Management angelehnte Perspektive würde hier beispielsweise verschiedene Zielbeschreibungen für Schülerinnen und Schülern

erlauben, selbst wenn diese über weit gehend gleiche intellektuelle und personelle Eigenschaften verfügen und denselben Ausbildungsberuf ergreifen. Verschiedene Ausbildungsbetriebe könnten jedoch gänzlich andere Anforderungen stellen bzw. Fähigkeiten der Auszubildenden fokussieren, so dass nicht beide Schüler, so „homogen" sie in ihrem Profil sein mögen, jeweils die erste Wahl wären. Damit soll nicht gesagt sein, dass eine berufliche Bildung gezielt nur auf die Anforderungen eines einzelnen Betriebes hin ausbilden solle. Vielmehr sollte reflektiert werden, ob die Flexibilisierung von Bildungszielen der flexiblen Arbeitswelt wesentlich mehr entgegen kommen würde als allgemeine und verbindliche Ziele.

Gemeinsames Lernen – Diversity Management in der beruflichen Bildung

Natürlich, und dies ist nichts Neues, ist Vielfalt in der beruflichen Bildung generell wesentlich „normaler" als z. B. an Gymnasien, denn Berufsfelder sind selten dadurch gekennzeichnet, dass sie nur von Personen derselben Qualifikationsstufe besetzt werden. Volker Hoffmann verdeutlicht dies mit einer interessanten These, wenn er fragt, wer etwa im komplexen System Berufsschule wo inkludiert werden soll. Entgegen dem Modell, dass Anwärter verschiedener Berufe in einer Gruppe unterrichtet werden, schlägt er ein anderes vor: „Es lernen die zusammen, die auch später zusammen arbeiten" (Hoffmann 2013, S. 24). Dies würde für den Arbeitsplatz Küche folgendes bedeuten:

> *Alle die, die Küchenmeister, Koch, Beikoch oder Küchenhilfe werden wollen, lernen gemeinsam. Dies hat auch Vorteile für den angehenden Küchenmeister. Denn schon während seiner Ausbildung macht er sich vertraut mit dem Umgang mit lernbehinderten Beiköchen oder geistig behinderten Küchenhilfen, die er später in der Großküche anzuleiten hat. Entwickelt man diesen Gedanken weiter, so ergibt sich eine grundlegende Veränderung des Systems Berufsschule: Die Auflösung der Abteilungen der vorberuflichen Bildung und die Inklusion der jeweiligen Schüler in die Berufsfelder der jeweiligen Berufsschule.* *(Hoffmann 2013, S. 24)*

Der Gedanke ist trotz seiner problematischen Begriffe und der damit verbundenen Kategorisierungen („lernbehinderte Schüler") beachtlich, insbesondere auch da hier der Zusammenhang zwischen Inklusion und Diversity Management deutlich wird.

3.3 Mit Vielfalt umgehen – individuelle Förderplanung in der Berufsbildung

In der Sonderpädagogik gilt seit jeher die Devise, dass die Planung von Lehr-Lernprozessen auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden muss. Individualisierung, Differenzierung und eine Hinwendung zur Stärkenorientierung sind daher didaktische Grundprinzipien zumindest der jüngeren Sonderpädagogik. Dies bedeutet gleichzeitig, dass subjektiven bzw. individuellen Fördermaßnahmen stets auch individuelle diagnostische Schritte

voraus gehen müssen, welche im Idealfall lernprozessbegleitend durchgeführt werden und nicht nur am Anfang eines Schuljahres oder einer gesamten Schullaufbahn stehen. Eine individualisierte Diagnostik mündet daher in der Planung von Lernprozessen, die auch innerhalb einer Lerngruppe unterschiedlich verlaufen können. Dazu können – und werden in den meisten sonderpädagogischen Förderorten – individuelle Förderpläne erstellt. Im angloamerikanischen Raum sind diese sogenannten „Individual Education Plans" für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit längerem weit verbreitet und teilweise qua Gesetzgebung verpflichtendes Element der Bildungsplanung (vgl. U.S. Department of Education (DoED) 2004). Das Konzept der Förderplanung bietet m. E. auch für die berufliche Bildung großes Potential, insbesondere seitdem diese auch im weitesten Sinne kompetenzorientiert geworden ist. Teilweise wird das Konzept auch schon in der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen verwendet, insbesondere in Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken und Werkstätten für behinderte Menschen.

Generell ist jedoch zu überlegen, ob nicht jeder Unterrichtsplanung Diagnostik vorausgehen sollte, sowohl eine fachlichen bzw. lernfeldorientierte, als auch eine solche der Leistungsdiagnostik). Kompetenzen können und müssen stufenförmig gedacht werden. Es ist aber sicher das Manko der meisten Kompetenzmodelle, dass diese kaum Auskunft geben über stark differenzierte und über eine Handvoll hinaus gehende Kompetenzniveaus, was jedoch die Voraussetzung wäre, um kompetenzorientiert diagnostizieren zu können. Dies gilt gerade in Hinblick auf die Inklusion und die damit verbundene Perspektive auf Heterogenität. Es gibt mittlerweile eine ganze Reihe ausgearbeiteter Kompetenzraster, welche den Zweck haben, allgemeine Kompetenzen in individuelle Kompetenzbeschreibungen zu überführen und somit Niveaustufen in den kompetenzbasierten Unterricht einzubauen.

> *In Kompetenzrastern findet sich eine systematische Anordnung von Anforderungen, die vertikal die Kriterien für das ausgewählte Aufgabengebiet benennen und in der Horizontalen für jedes Kriterium Kompetenzstufen aufführen.* *(Bonn 2014, S. 3)*

Kompetenzraster gibt es auch vermehrt für die berufliche Bildung, teils auf sehr hohem Niveau (vgl. Martin 2008). Allen Kompetenzrastern und Graduierungen ist jedoch gleich, dass sie für nicht personalisierte Gruppen konzipiert werden und gleichsam Idealtypen darstellen, die es möglicherweise in der Realität gar nicht gibt. Hier läuft die empirische Kompetenzforschung stark den Anforderungen der Praxis hinterher. An diesem Problem aber setzt die individuelle Förderplanung an, die ein mehrschrittiger Prozess ist und derart umrissen werden kann:

> *[Die Förderplanung] bezieht sich in jedem Fall auf den Gegenstand bzw. den Inhalt der sonderpädagogischen Förderung (Förderbereiche) und enthält Überlegungen zur konkreten Zielsetzung möglicher Fördermaßnahmen (strukturelle Komponente). Aus der Vielfalt der möglichen Förderbereiche [...] gilt es sodann eine begründete Auswahl zu treffen und eine Entscheidung für bestimmte Fördermaßnahmen zu fällen*

> *(didaktisch-methodische Komponente). Danach wird geprüft, inwieweit sich diese Fördermaßnahmen räumlich, zeitlich, personell und von den Fördermaterialien her praktisch durchführen lassen (organisatorische Komponente). Schließlich wird der konkrete Förderverlauf geplant und vorab festgelegt, wie die Effekte der Förderung evaluiert werden können (prozessuale Komponente).* *(Heimlich 2009, S. 136)*

Förderplanung bezieht sich nicht auf Gruppen von Schülern, sondern auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin. Zielplanungen für den Unterricht, letztlich aber auch Ziele der Schülerinnen und Schüler sind somit individuell. In dem Zitat von Ulrich Heimlich wird darüber hinaus deutlich, dass Förderdiagnostik kein abschließbarer Prozess ist. Der Unterricht bzw. die Ausbildung wird vielmehr permanent förderdiagnostisch begleitet und den Bedürfnissen der Auszubildenden angepasst. Für Lehrkräfte und Ausbilderinnen bedeutet dies auch, in der Anleitung hochgradig flexibel bleiben zu müssen und permanent das eigene professionelle Tun zu hinterfragen. Bezogen auf den Unterricht mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf schreibt Konrad Bundschuh, dass „Fragen nach dem methodischen Weg sind vor dem Hintergrund einer prozesshaften, zirkulär-förderdiagnostischen Annäherung an die Bedürfnisse und Probleme [...] zu beantworten" sind (Bundschuh 2009, S. 125). Dies gilt unter den hier beschriebenen Prämissen auch für die berufliche Bildung. Individuelle Förderplanung, wie sie im sonderpädagogischen Kontext bereits seit längerem angewandt wird, könnte auch für die Berufsbildung im Zeichen der Inklusion wertvolle Impulse liefern, um kompetenzorientiertes Lernen prozessbegleitend diagnostizieren und gestalten zu können. Wird Förderdiagnostik indes noch weiter in Richtung eines Diversity Ansatzes gedacht, so muss auch das vorgelagerte Wort „sonderpädagogisch" gestrichen werden, denn Diagnostik erfolgt bei allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von einem „Etikett". Individuelle Förderplanung gilt somit auch für „Hochbegabte" und „Durchschnittsschüler", wichtig ist indes nur, dass sie permanent und prozessbegleitend stattfindet, um den wechselnden Individualitäten, Fertigkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Lernerinnen und Lerner gerecht zu werden. Auch wenn Hoffmann sich in seinem Aufsatz nicht auf die individuelle Förderplanung bezieht, sind seine Schlussfolgerungen für inklusiven Berufsschulunterricht auch hier zutreffend:

> *Im neuen System verschwindet [...] der Klassenlehrer nicht, sondern er erhält eine neue Funktion. Neudeutsch würde man das Casemanager nennen. Jedem Schüler wird ein Lehrer zur Seite gestellt, der diesen Schüler vom ersten bis zum letzten Tag in der Berufsschule begleitet, berät und unterstützt.* *(Hoffmann 2013, S. 25)*

4 Zusammenfassung

Defizit oder Ressource? Inklusion fordert viele etablierte Konzepte und Methoden der beruflichen Bildung heraus. Von einem moralischen Standpunkt aus beurteilt gibt es kaum Argumente gegen Inklusion, insbesondere wenn zahlreiche empirische Befunde berücksichtigt werden, denen zufolge durch exkludierende Settings Chancenungleichheiten eher verstärkt werden. Aber auch wenn Inklusion teilweise noch als Gefahr für die Güte bzw. Qualität der beruflichen Bildung – und des Bildungssystems generell – gesehen wird: Bildungsinstitutionen müssen sich dieser Herausforderung stellen. Starre Kategorien, mit denen gesellschaftliche Systeme lange Zeit beschrieben wurden und denen reale „Maßnahmen" folgten, werden in Frage gestellt.

Inklusion ist auch eine Haltungsfrage auf Seiten von Lehrenden und Ausbilderinnen und Ausbildern (vgl. Booth 2007). Wird Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Ressource gedacht, kann dadurch möglicherweise auch der Blick auf den Nutzen von verschiedenen Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten für berufliches Handeln geschärft werden. Dazu bedarf es vor allem auch des geschärften Blickes auf das lernende Subjekt. Somit wird letztlich auch die gesellschaftliche und politische Debatte um die Verbindlichkeit bzw. Subjektorientierung von Bildungsstandards und Zielen weiter an Schärfe gewinnen.

Quellen

Zitierte Literatur

Barsch, Sebastian (2012): Vom „Volkskörper" zu Diversity. In: Thema Jugend, 4/2012, S. 8-9.

Beiler, Jürgen (2013): Beschäftigungsfähigkeit als Problem der beruflichen Rehabilitation Behinderter. In: Die Rehabilitation, 52 (5), S. 352-356.

Bonn, Norbert (2014): Vom Kompetenzraster zum Lerntagebuch – Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Förderung im Unterricht an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 3/2014, S. 2-10.

Booth, Tony (2007): Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. http://datenreport.bibb.de/html/5759.htm (Abruf: 12.05.2015).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hg.) (2011): Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch. http://www.s410074174.online.de/dokumente/HANDBUCH%20BILDUNGSSTANDARDS.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Bundschuh, Konrad (2009): (Förder-) Diagnostik. In: Stein, Roland/Orthmann Bless, Dagmar (Hg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 110-134.

Ertl, Hubert (2005): Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn: Eusl Verlags-Gesellschaft, S. 22-45.

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frank, Irmgard/Schreiber, Daniel (2006): Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: BWP, 4/2006, S. 6-10.

Heimann, Klaus (2013): Inklusion: In der dualen Berufsausbildung kann sie gelingen. In: WISO Direkt. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik, 11/2013. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10339.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Heimlich, Ulrich (2009): Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoffmann, Volker (2013): Inklusion an Berufsschulen. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 3/2013, S. 23-33.

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In: Linderkamp, Friedrich/Grünke, Matthias (Hg.): Lern- und Verhaltensstörungen: Genese – Diagnostik – Intervention. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 14-28.

Martin, Christian (2007): Kompetenzraster aus dem schweizerischen Institut Beatenberg – eine Option für berufliche Schulen in Deutschland? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 13, S. 1-12. http://www.bwpat.de/ausgabe13/martin_bwpat13.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hg.) (2012): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion. 2011/12. Statistische Übersicht 377. 1. Auflage. Düsseldorf. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Gesamtveroeffentlichung-11-12.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Moser Opitz, Elisabeth (2007): Bildungsstandards und Sonderpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2007, S. 10-17.

Niehaus, Matilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und

Beruf. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://www.bmbf.de/pub/band_vierzehn_berufsbildungsforschung.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Oelkers, Jürgen (2013): Inklusion, Heterogenität und Bildungsstandards. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 43-56.

Paireder, Karin, & Niehaus, Mathilde (2005): Diversity Management als betrieblicher Integrationsansatz für (ausländische) Mitarbeiter/innen mit Behinderungen. In: Heilpädagogik online, 1/2005, S. 4-33.

Pauser, Norbert (2007): Mit Vielfalt gut beraten: Diversity Management als Ansatz für die psychologisch-pädagogische Beratung? In: Heilpädagogik online, 3/2007, S. 42-64.

Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Riedl, Alfred, & Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179-188. http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/riedlschelten2010handbuchbwp.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Schmitz, Stefanie (2009): Heterogenität und Bildungsstandards – Herausforderungen an die berufliche Bildung. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hg.): Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung, S. 63-82. http://bwp-schriften.univera.de/band_1_09.htm (Abruf: 12.05.2015).

Schür, Stephanie (2010): Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In: Zeitschrift Für Inklusion, 3/2010. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/125 (Abruf: 12.05.2015).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Sekretariat der KMK) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK) (Hg.) (2007): 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. Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl Verlags-Gesellschaft.

Theunissen, Georg (2008): Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. In: Geistige Behinderung, 2/2008, S. 127-136.

U.S. Department of Education (DoED) (Hg.) (2004): Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-108hr1350enr/pdf/BILLS-108hr1350enr.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Wilbert, Jürgen (2010): Stereotype-Threat Effekte bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. In: Heilpädagogische Forschung, 36, S. 154-161.

Weiterführende Literatur

Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2013): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena.

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gag, Maren/Voges, Franziska (Hg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann.

Gnahs, Dieter (2008): Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. In: Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 83-97.

Luder, Reto/Kunz, André (2012): Trend: Bildungsstandards in der Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 2/2012, S. 156-160. http://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/1528 (Abruf: 12.05.2015).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Inklusion Lexikon
http://www.inklusion-lexikon.de/index1.html (Abruf: 12.05.2015).
Das Lexikon zur Inklusion bietet knappe Erklärungen zu den wesentlichen Begriffen rund um die Inklusion.

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern
http://www.bildung-mv.de/foerderplanung/ (Abruf: 12.05.2015).
Auf dem Bildungsserver finden sich Handreichungen zur Erstellung individueller Förderpläne.

Zeitschrift für Inklusion
http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online (Abruf: 12.05.2015).
Kostenlose Online-Zeitschrift zum Thema Inklusion.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Mona Massumi

A6 Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung

1 Einführung 172

2 Die Entwicklung von der Homogenität zur Diversität 173

3 Dimensionen von Diversität in der beruflichen Bildung 175
3.1 Innere Dimension 177
3.1.1 Alter 178
3.1.2 Geschlecht 178
3.1.3 Sexuelle Orientierung 179
3.1.4 Physische Fähigkeiten und Behinderung 179
3.1.5 Kulturelle Herkunft und Nationalität 180
3.1.6 Soziale Herkunft 183
3.2 Äußere Dimensionen 183
3.2.1 Religion und Weltanschauung 184
3.2.2 (Aus-)Bildung 184
3.2.3 Elternschaft 185

4 Konsequenzen für die (berufliche) Bildung 185
4.1 Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen in Zielen und Inhalten 185
4.2 Konzentrierung auf berufsbezogene, sachlich begründete Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe 187
4.3 Institutionell verankerte Unterstützungsangebote 187
4.4 Modularisierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung 187

5 Zusammenfassung 188

Individuelle Förderung gilt als grundlegendes pädagogisches Prinzip. Um diesem Anspruch in Bildungsinstitutionen gerecht zu werden, ist es erforderlich, die Diversität der Schülerinnen und Schüler auf allen schulischen Handlungsebenen in den Blick zu nehmen. Das übergreifende Ziel muss dabei sein, jedem Lernenden gleiche (Aus-)Bildungschancen zu bieten und Bildungsangebote auf die Diversität der entsprechenden Adressaten abzustimmen, so dass insbesondere die bestehende Benachteiligung und

Diskriminierung von marginalisierten Gruppen in der (schulischen sowie) beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt aufgebrochen wird.

In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, zunächst die Entwicklung des Homogenitätsanspruchs im deutschen Schulwesen darzustellen, um in einem zweiten Schritt die Kerngedanken des Konzepts der schulischen Heterogenität und in einem dritten Schritt das Paradigma von Diversität im deutschen Schulwesen zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck werden viertens die verschiedenen Dimensionen der Diversität differenziert aufgezeigt, um auf dieser Ausgangslage Konsequenzen für die berufliche Bildung zu ziehen. Diese Grundlagen sollen Anstöße für eine diversitätsbewusste Organisations-, Struktur- sowie Unterrichtsplanung geben, um dem eingangs formulierten Anspruch der individuellen Förderung unter Berücksichtigung der Diversität der Lernenden gerecht zu werden.

1 Einführung

Der Anspruch jede Schülerin und jeden Schüler entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten individuell zu fördern, findet in den Schulgesetzen aller Bundesländer hohe Priorität. Diesem grundlegenden Bestreben wird das deutsche Bildungssystem laut den Resultaten der nationalen und internationalen Kompetenzvergleichsuntersuchungen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 12) und empirischen Ergebnissen, die sich mit dem Thema Bildungschancen und -benachteiligung von Schülergruppen auseinandersetzen (vgl. Autorengruppe 2014; Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 2014; Beicht/Granato 2011), nicht gerecht. So wird seit einiger Zeit jährlich aufs Neue hinreichend belegt, dass die individuelle Förderung scheitert, insbesondere bei Menschen mit bestimmten persönlichen Merkmalen, die stark von (institutionellen) Benachteiligungen im Bildungssystem betroffen sind, einen erschwerten Zugang zum Ausbildungsmarkt und geringere Chancen des Berufseinstiegs haben. Durch diese Ergebnisse wird die „ungleiche Bildungsperformanz“ (Emmerich/Hormel 2013, S. 9) belegt.

Eine wesentliche Ursache für diese Ungleichheit bzw. Ungleichbehandlung im deutschen Bildungswesen und Arbeitsmarkt liegt im traditionell geprägten Bildungssystem der Bundesrepublik, welches ausgehend von angestrebten Normativitätsvorstellungen homogene (Lern-)Gruppen erzeugen möchte, indem die Separierung und Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen, in verschiedene Klassen bzw. Bildungsgänge innerhalb einer Schulform oder immer differenziertere Berufszweige erfolgt. Diese tradierten, im System tief verankerten Gedanken und Rahmenbedingungen stehen im Widerspruch zum Inklusionsanspruch, der seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtkonvention die Diversität der Schülerinnen und Schüler stärker fokussiert.

2 Die Entwicklung von der Homogenität zur Diversität

Das deutsche Bildungssystem verfolgt ein lange tradiertes Bestreben nach Homogenisierung von Lerngruppen (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 141), das die Entstehung des gegliederten Schulsystems, die Herausbildung eines Übergangssystems in der beruflichen Bildung und das Angebot zahlreicher (additiver) Sondermaßnahmen für Kinder und Jugendliche erklärt, die für Lernende bereit gestellt werden, welche von einer fiktiven aber dennoch festgeschriebenen Norm abweichen. Trotz der Separierung und Selektierung lässt sich empirisch eindeutig belegen, dass die anvisierte kognitive Leistungshomogenität innerhalb einer Schulform nicht vorzufinden ist (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Autorengruppe 2014). Es wird vielmehr deutlich, dass weitere individuelle Merkmale maßgeblich einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schüler haben, da die von einer Lehrkraft zugeschriebene Leistung eines Lernenden u. a. ein Ergebnis von Zuschreibungen der unterschiedlichen Diversitätsmerkmale sein kann, wodurch sich die Grundlage für Diskriminierung im Bildungssystem manifestiert (Gomolla/Radtke 2007, S. 15 ff.). Mit dieser Erkenntnis geriet die Heterogenität der Lernenden, deren individuellen (z. B. kulturelle, sprachliche, sozioökonomischen, physische) Voraussetzungen das Lern- und Leistungsvermögen direkt sowie indirekt beeinflussen, zunehmend in den Blick des schulischen Handelns, jedoch weiterhin mit dem Ziel durch Integration die tradierte Homogenität des Bildungssystems aufrecht zu erhalten. In der Fokussierung auf Heterogenität dominiert eine defizitorientierte Sichtweise auf die zu integrierenden Person, der mit Hilfe von Sondermaßnahmen und -wegen die „Integration" bzw. Einbindung in das reguläre (normorientierte) System ermöglicht werden soll. So spricht Wolfgang Klafki von der „inneren Differenzierung" im Unterricht (auch Binnendifferenzierung) zur integrativen Förderung der Lernenden:

> *‚Innere Differenzierung' meint [...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen so genannter äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.* *(Klafki/Stöcker 1976, S. 497)*

Der Integrationsgedanke zielt darauf, den Assimilationsprozess in Gang zu setzen, um Heterogenität entgegenzuwirken und das bestehende normativorientierte, homogen strukturierte System aufrechtzuhalten. Insbesondere im berufsbildenden Sektor des Übergangssystems zeigt sich die Widersprüchlichkeit der integrativen Wege über separierende Maßnahmen. So werden Schülerinnen und Schüler beispielsweise in der Berufsvorbereitung oder in Sonderausbildungen vom regulär gängigen Weg mit

der Chance auf bessere Übergangsmöglichkeiten in den Beruf getrennt, was sich dann jedoch in der Realität für einen Großteil nicht verwirklichen lässt (vgl. Euler/Severing 2014, S. 5).

Erst durch das Aufkommen des Inklusionsgedankens zeigt sich, dass der defizitär konnotierte Heterogenitätsbegriff abgelöst werden muss. Die Diversität der Lernenden muss auf verschiedenen Ebenen aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden, um ressourcenorientierte Bildungswege zu eröffnen (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011, S. 142 f.) und eine gleichberechtigte Partizipation am Bildungs- und Arbeitswesen zu ermöglichen. Die Orientierung auf Diversität bringt daher einen Paradigmenwechsel mit sich, damit nicht mehr die oder der Lernende als Problem betrachtet wird, die bzw. der an das bestehende System angepasst werden muss, sondern das System, das es zu verändern gilt (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 27; Holzbrecher 2013, S. 14). Vor dem Hintergrund des Diversitätsgedankens kann also von einer „generellen Zugehörigkeit" (Merz-Atalik 2014, S. 163) jedes Lernenden gesprochen werden, die durch Inklusion Zuschreibungen und damit verbundene personen- oder gruppenspezifische Segregation bzw. Diskriminierung entgegen wirkt. Es geht demnach um „die Optimierung von Lernprozessen der Einzelnen durch eine bessere Passung zwischen individueller Lernausgangslage und Lernangebot" (Wischer 2008, S. 715).

Die folgende Tabelle 1 stellt aus der jeweiligen Perspektive der Homogenität, Heterogenität sowie Diversität die verschiedenen Sichtweisen auf die Lernenden, den Lernprozess sowie das eigene Selbstverständnis vergleichend gegenüber:

	Homogenität	**Heterogenität**	**Diversität**
Umgang mit Lernenden	Lernende sind vergleichbar und erhalten die gleiche Behandlung	Lernende erhalten zum Ausgleich ihrer Defizite additive Förderung	Lernende werden ganzheitlich und divers betrachtet
Sichtweise auf Lernprozesse	Lernende sind das Problem, daher muss sich das System differenzieren (nach außen)	Lernende sind mit ihren heterogenen Voraussetzungen Problem, daher muss sich das differenzierte System zusätzlich nach innen differenzieren	System und darin handelnde Akteure sind das Problem, das sich an die Diversität der Lernenden anpassen muss
Selbstverständnis der Bildungsinstitution	Selektion Separation	Zeitlich begrenzte Separation Integration	Inklusion

Tabelle 1: Entwicklung von der Homogenität zur Diversität (in Anlehnung an Esslinger-Hinz/Sliwka 2010, S. 142)

Vor dem Hintergrund der individuellen Ausgangslagen der Lernenden zeigt sich, dass Bildungsinstitutionen nicht normativ ausgehend auf Homogenität ausgerichtet sein dürfen und Unterricht nicht im „Gleichschritt erfolgen" (Wischer 2008, S. 714) kann, sondern grundsätzlich komplexe Handlungsdimensionen zugunsten einer diversitätsbewussten Bildungs- und Ausbildungsinstitution geschaffen werden müssen. Denn

> *[...] Inklusion ist ein Prozess der Ausrichtung auf und der Berücksichtigung von Vielfalt von Bedürfnissen aller Lernenden [...] Das umfasst Änderungen und Modifikationen von Inhalten, Strukturen und Strategien [...].*
>
> *(Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2009, S. 13)*

Denn es

> *[...] verbirgt sich hinter dem menschenrechtlichen Konzept der Inklusion die Forderung nach einer grundlegenden Haltung der Gesellschaft, ihrer Institutionen und Akteurinnen und Akteure, die durch eine bejahende und die Vielfalt als Bereicherung wahrnehmende Einstellung und Praxis ausgezeichnet ist.* *(Mertz-Atalik 2014, S. 163)*

Dementsprechend reicht es nicht aus, lediglich auf der Mikroebene im Unterricht Maßnahmen zu entwickeln, um einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, vielmehr gilt es grundlegend auf der Mesoebene strukturelle und personelle Rahmenbedingungen innerhalb einer Bildungsinstitution bzw. eines Betriebes sowie auf der Makroebene bildungspolitisch und rechtlich die Basis für eine (Aus-)Bildungseinrichtung zu schaffen, die jeder Schülerin bzw. jedem Schüler im gleichen Maße das Recht auf Gleichberechtigung ermöglicht (Art. 3 Abs. 1 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)).

3 Dimensionen von Diversität in der beruflichen Bildung

Im Jahr 2013 begannen knapp 20% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine vollzeitschulische Ausbildung, während etwa 35% in Maßnahmen des Übergangssystems einmündeten und 45% eine duale Ausbildung begannen (vgl. Autorengruppe 2014, S. 98). Je nach allgemein bildender Vorbildung, Ausbildungszweig und Qualifizierung des Ausbildungsabschlusses zeigt sich eine unterschiedliche Konstitution der Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden. So zeigt der Sektor des Übergangssystems bestimmte Konstellationen der Lernenden, die überwiegend keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss erreichten (vgl. ebd.). Diese kamen in der Regel aus bildungsfernen Elternhäusern und hatten häufig einen Migrationshintergrund. Weitere Diversitätsfaktoren können möglicherweise eine Rolle spielen. Aus diesem

Grund ist es von elementarer Bedeutung, sich mit der Diversität der Lernenden auseinander zu setzen, um berufliche Bildungsinstitution auf die bestehende Diversität im Rahmen der ganzheitlichen Inklusion einzustellen, damit die Bedarfslagen jeder bzw. jedes Einzelnen berücksichtigt werden. Weiterhin geht es darum, die derzeit bestehende Verteilung von Menschen mit bestimmten Merkmalen auf einen niedrig qualifizierenden Teil der beruflichen Bildung zukünftig im Rahmen des diversitätsbewussten Handelns aufzubrechen, damit Benachteiligung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird bzw. diese nicht mehr entstehen.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten Diversitätsfaktoren und -dimensionen zu benennen und zuzuordnen. Die folgende Abbildung 1, „4 Layers of Diversity" von Lee Gardenswartz und Anita Rowe, veranschaulicht verschiedene Diversitätsfaktoren, die auf drei Dimensionen verteilt sind.

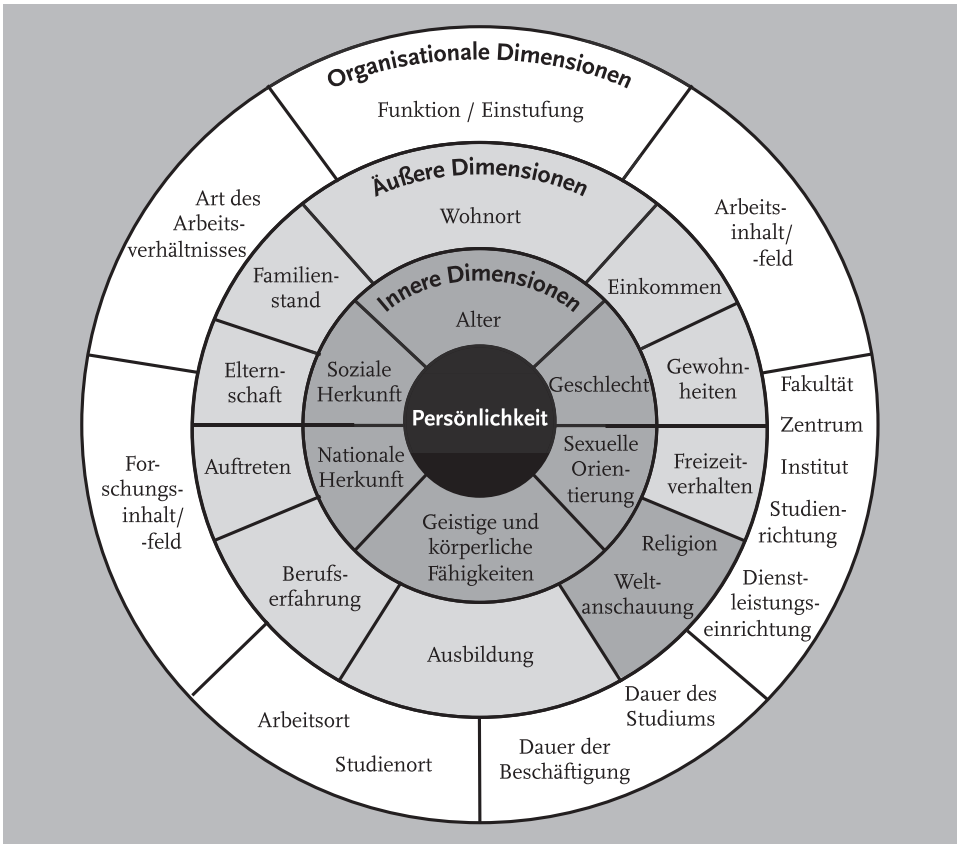


Abbildung 1: Modell „4 Layers of Diversity" (vgl. Gardenswartz/Rowe 2003, S. 33)

Dem Strukturmodell der Diversität wird deutlich, dass sich jeder Mensch entlang jedes Diversitätsfaktors definieren kann und somit die Individualität jeder Person angemessen berücksichtigt wird. Aufgrund gesellschaftlich bestehender Normativitätsvorstellungen werden Differenzlinien jedoch nur genannt (und damit bewusst konstruiert), wenn diese von den (unbewusst bestehenden) Normativitätsvorstellungen abweichen, so dass eine klare Differenzlinie im Sinne von dem Normalen und dem „Anderen" hergestellt wird. Abweichend von dieser unsichtbar bestehenden (meist unausgesprochenen) Norm werden Diversitätsmerkmale meist mit problematischen bzw. defizitären Zuschreibungen verbunden. So besteht die Schwierigkeit also nicht prinzipiell darin, die Diversitätsfaktoren als Merkmal eines Menschen festzulegen, sondern die oftmals damit verbundene „Konstruktion von Kausalität" (Emmerich/Hormel 2013, S. 12) herzustellen, die selektiv zwischen sozialen Differenzierungskategorien Zuschreibungen insbesondere im pädagogischen Zusammenhang vornimmt, so dass „institutionelle Diskriminierung" (Gomolla 2005) im Bildungssystem entsteht und legitimiert wird. So koexistieren mit bestimmten Merkmalen wie beispielsweise dem Migrationshintergrund, der sozialen Herkunft und dem Geschlecht von Schülerinnen und Schülern in der Regel Zuschreibungen zu „ihrer Lernfähigkeit oder ihren sozialen Kompetenzen" (Diehm/Radtke 1999, S. 27), die zu Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem führen und den Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt erschweren. Aus diesem Grund ist es von elementarer Bedeutung verschiedene Diversitätsfaktoren in den Blick zu nehmen und durch eine kritische (Selbst-)Reflexion die bestehenden institutionellen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen, die (eigene) Haltung der pädagogischen sowie betrieblichen Akteurinnen und Akteure sowie das unterrichtliche Handeln (curricular, methodisch-didaktisch, diagnostisch) vor dem Hintergrund des Diversitätsbewusstseins zu hinterfragen, um bestehende Zuschreibungen zu dekonstruieren und zukünftig nicht mehr entstehen zu lassen.

Im Folgenden werden auf der Grundlage des vorgestellten Modells „4 Layers of Diversity" (Abbildung 1) die Diversitätsfaktoren der inneren Dimension sowie ausgewählte Diversitätsfaktoren der äußeren Dimension differenziert dargestellt und Konsequenzen für die berufliche Bildung formuliert.

3.1 Innere Dimension

Die innere Dimension umfasst Diversitätsfaktoren, die vom Individuum selbst nicht beeinfluss- sowie veränderbar sind. Deren Schutz ist über Grundrechte der Bundesrepublik Deutschland geregelt, denn:

> *Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.* *(Art. 3 Abs. 3 GG)*

3.1.1 Alter

Das Durchschnittsalter bei der Aufnahme einer Berufsausbildung liegt aktuell bei 19,5 Jahren. In den letzten zehn Jahren hat sich der Anteil der Auszubildenden, die zu Beginn ihrer Ausbildung mindestens 24 Jahre und älter sind, kontinuierlich von 4% auf 9% erhöht (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 16). Aufgrund der unterschiedlichen Einmündungswege ist die Altersspanne in der beruflichen Bildung also deutlich höher als im allgemein bildenden Sektor. Da Schülerinnen und Schüler über den regulären Bildungsweg (mind. 9 Schuljahre), das Übergangssystem bzw. über Um- oder Nachqualifizierung in eine Ausbildung gelangen können, spielt die potenziell bestehende große Altersspanne in der beruflichen Bildung daher eine wichtige Rolle.

Aus kritisch-konstruktivistischer Perspektive wird bei der didaktischen Analyse insbesondere der „Gegenwartsbedeutung", „Zukunftsbedeutung" sowie „Zugänglichkeit" (Klafki 1991, S. 270 ff.) der Lernenden für einen Lerngegenstand eine maßgebliche Bedeutung bei der Unterrichtsplanung beigemessen. So sind Fragen nach der gegenwärtigen sowie zukünftigen Relevanz eines Gegenstands für die Lernenden und ihr entsprechendes Vorwissen bei der Aufbereitung des Unterrichts und der Bezug zu ihrer Lebens- und Arbeitswelt zu stellen. Aufgrund der oftmals hohen Altersdiversität in der beruflichen Bildung wird schnell deutlich, dass insbesondere die Gegenwartsbedeutung sowie Zugänglichkeit der Schülerinnen und Schüler mit dem Alter und den damit verbundenen Interessen, Aktivitäten, Lebensbedingungen (z. B. eigene Kinder) korrelieren. Auch der stark differierende Erfahrungshintergrund aufgrund des unterschiedlichen Alters ist an dieser Stelle für die Unterrichtsplanung und -gestaltung zu berücksichtigen.

3.1.2 Geschlecht

Verwendet man das Geschlecht als Differenzierungskategorie, ist es wichtig, nicht lediglich das biologische Geschlecht (engl. sex), sondern auch das soziale Geschlecht (engl. gender) in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass – beeinflusst durch die Sozialisation – das biologische Geschlecht zur Konstruktion des sozialen Geschlechts herangezogen wird, um Geschlechterstereotype herzustellen. So werden insbesondere in der beruflichen Bildung Berufszweige auf der einen Seite als typische „Frauenberufe" vorwiegend im sozialen, gesundheitlichen und körperpflegenden Bereich bezeichnet und auf der anderen Seite typische „Männerberufe" insbesondere im technischen und wirtschaftlichen Sektor gesehen. Erstere stellen überwiegend vollzeitschulische Ausbildungen dar, während letztere in der Regel in der dualen Ausbildung angeboten werden, so dass sich parallel zu den geschlechterstereotypen Vorstellungen zur Berufsverteilung zeigt, dass Frauen in der dualen Ausbildung unter- jedoch in der vollzeitschulischen Ausbildung im Vergleich zu Männern überrepräsentiert sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 15, 18, 24). Fraglich ist daher, inwieweit schon in der schulischen Sozialisation und beruflichen Orientierung Kinder und Jugendliche in Richtung ihrer (geschlechtlich, erwarteten) Leistungen gefördert und beraten werden. Ziel sollte es in jedem beruflichen (Ausbildungs-)

Zweig sein, eine Balance den Geschlechtern herzustellen und einer Überrepräsentation von so genannten „Frauen- bzw. Männerberufen“ entgegenzuwirken. Dabei ist von elementarer Bedeutung, „geschlechterspezifische [...] Umstände und Präferenzen“ (Charta der Vielfalt 2011, S. 2) des sozialen Geschlechts zu berücksichtigen, ohne benachteiligende Zuschreibungen zu (re-)produzieren.

Im Zusammenhang mit dem Geschlecht ist die Verwendung einer gendersensiblen Sprache sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch wie beispielsweise in den Lehr- und Unterrichtsmaterialien vonnöten. Denn

> *[...] nur wenn im sprachlichen Bewusstsein durch den Gebrauch verschiedener grammatikalischer Formen tatsächlich auch das ‚Geschlecht mitgedacht' wird, kann ‚gendersensibler Sprachgebrauch' auch die gesellschaftstransformierende Kraft entfalten, die ihm zugesprochen wird.* *(Kleinau/Rendtorff 2013, S. 104)*

3.1.3 Sexuelle Orientierung

Auch wenn die sexuelle Orientierung (bi-, homo-, hetero oder transsexuell) eines Lernenden in erster Linie keine Bedeutung für das Lernen oder die Ausbildung zu scheinen hat, so kann die Diskriminierung auf Grundlage der sexuellen Orientierung in der Schule oder im Betrieb sich negativ auf den (Aus-)Bildungserfolg auswirken oder die Einmündung in den Beruf erschweren. Die Offenheit und Akzeptanz gegenüber jeder sexuellen Orientierung und der Heteronormativität (vgl. Hartman et al. 2007, S. 9 f.) abweichenden sexuellen Orientierung müssen auch in den Bildungsinhalten auf selbstverständliche Weise einen Weg finden.

3.1.4 Physische Fähigkeiten und Behinderung

Exkludierende Maßnahmen und Angebote für Menschen mit Behinderungen wurden in Deutschland in der Regel mit einem „gesellschaftlichen Verantwortungsgefühl [...] [als] Schutz und [...] Förderung“ (Euler/Severing 2014, S. 4) dieser Zielgruppe begründet, so dass ein diagnostizierter Förderbedarf in der Regel legitimiert wird. Diese Segregation durch die zugeschriebene Etikettierung verdeutlicht die diskriminierende Struktur, da „eine Ausgrenzung durch Förderung“ (ebd.) erfolgt. Auf diesen exkludierenden Wegen für die entsprechenden Lernenden werden Lern- und Umgangsformen praktiziert, die einen Übergang in das Regelsystem zunehmend erschweren. Innerhalb der beruflichen Ausbildung bestehen separate Ausbildungsgänge für Menschen mit Behinderungen, jedoch tritt ihre Einbeziehung in eine reguläre staatlich anerkannte Ausbildungen in den letzten Jahren zurück (vgl. Autorengruppe 2014, S. 10; Statistisches Bundesamt 2013a, S. 71 f.).

Um eine ganzheitlich, inklusive Bildungseinrichtung zu schaffen, reicht lediglich die Barrierefreiheit einer Institution bzw. eines Betriebes nicht aus. Es müssen auch die Lern- und Arbeitsprozesse an die individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, um diese Prozesse zu optimieren. Die berufliche Bildung

ist daher so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen ihre Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren können. Dies ist insbesondere deswegen von besonderer Bedeutung, da die aktuelle schulische Auseinandersetzung mit Inklusion bzw. inklusiver Beschulung (in der Regel bezogen auf das Merkmal Behinderung) in erster Linie in allgemein bildenden Schulen stattfindet, obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention die berufliche Bildung in Artikel 24 bzw. 27 ausdrücklich einbindet und der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionen besagt:

> *Ziel ist es, vorrangig eine berufliche Integration oder Ausbildung mit allgemeinen Förderleistungen zu erreichen. Nur wenn dies nicht erreichbar ist, sollten behindertenspezifische Förderangebote erfolgen. [...] Bei behinderten Jugendlichen in außerbetrieblicher Ausbildung sollen verstärkt Ausbildungsstrukturen geschaffen werden.*
> *(Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011, S. 38 ff.)*

Vor diesem Hintergrund müssen Umstrukturierungen auch in der beruflichen Bildung vollzogen werden, damit eine anschließende inklusive Beschulung im berufsbildenden Bereich geboten werden kann. Denn Inklusion kann nicht nur auf einen begrenzten Zeitraum (der Allgemeinbildung) reduziert werden, sondern muss bis zur Einbindung in den Beruf vollzogen werden.

3.1.5 Kulturelle Herkunft und Nationalität

Jährlich belegen empirische Ergebnisse, dass Lernende mit Migrationshintergrund und nicht-deutscher Nationalität auf Schulen verteilt sind, die zu einem niedrigeren Bildungsabschluss führen, häufiger im beruflichen Übergangssystem vertreten sind (vgl. Autorengruppe 2012; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 195 f.), es für sie schwieriger ist, einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Imdorf 2010, S. 260 ff.; Stein 2012, S. 42), sich öfter bzw. länger um einen Ausbildungsvertrag bemühen müssen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2014, S. 20), in niedrig qualifizierten Ausbildungsberufen einmünden und ihre Abbrecherquoten in der Ausbildung proportional höher sind als bei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe 2014, S. 99, 111). Neben der Vorbildung ist der Migrationshintergrund und die Nationalität der soziale Faktor, der die Einmündung in eine Berufsausbildung am stärksten selektiv beeinflusst (vgl. ebd.), dabei ist jedoch auch nach Herkunftsgruppen zu unterscheiden (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 196). Bewerberinnen und Bewerber mit türkischem und arabischem Hintergrund haben nachweislich geringere Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als solche mit anderem Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Granato 2010, S. 10).

Diese Resultate deuten darauf hin, dass (implizite oder explizite) Handlungsmuster in der pädagogischen Praxis sowie Ausbildungsplatzverteilung vollzogen werden, die die Einmündung in eine Berufsausbildung für diese marginalisierte Gruppe erschweren

und daher Diskriminierung stattfindet (vgl. Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011, S. 195 ff.; Gomolla/Radtke 2007, S. 15 ff.; Fereidooni 2011, S. 24 ff.). Es werden somit herkunftsbezogene Differenzen hergestellt und Hierarchisierungen vorgenommen, die dazu genutzt werden um eine Kausalität zwischen Leistung bzw. Eignung und Migrationshintergrund bzw. Nationalität zu konstruieren (vgl. Thielen 2014, S. 216; Gomolla/Radtke 2007, S. 40 ff.). Untersuchungen belegen, dass „solche auf Nationen angewandte Zuschreibungen auch unreflektiert auf vermeintliche Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen von Jugendlichen mit einem entsprechenden Migrationshintergrund übertragen" (Thielen 2014, S. 212; vgl. Imdorf 2010, S. 259 ff.) werden. Problematisch ist daher folglich die vorgetäuschte Praxis der Bildungsinstitutionen und Ausbildungsbetriebe:

> *Suggeriert ihnen das pädagogische Konzept, dass sie über eigene Anstrengungen – etwa durch ein Mehr an Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit – ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen können, erleben die jungen Menschen bei der Vermittlung ins Praktikum zugleich, dass sie zumindest in Teilen der Arbeitswelt ungeachtet ihrer Kompetenzen nur eingeschränkte Chancen haben, da sie über ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen auf die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlich als defizitär markierten sozialen Gruppe reduziert werden oder aufgrund ihrer Herkunft nicht in das soziale Gefüge von Unternehmen passen.* *(Thielen 2014, S. 217)*

Vor dem Hintergrund einer diversitätsbewussten Bildungseinrichtung muss im Rahmen einer inklusiven Ausrichtung der Migrationshintergrund oder die nicht-deutsche Nationalität ihre Berücksichtigung finden. „Die inter- und transkulturellen Aspekte der Lebenswelten aller Schülerinnen und Schüler sollten sich im Schulleben und im Unterricht spiegeln" (Mertz-Atalik 2014, S. 169). Vor diesem Hintergrund breitet sich in Unternehmen immer stärker die Strategie des *Diversity Managements* aus, das rechtlich durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) flankiert wird. Diversity Management soll einer effizienzorientierten Steigerung eines Unternehmens durch den Einsatz insbesondere migrationsbedingter Diversität dienen. So sollen verschiedene kulturelle Hintergründe für ein Unternehmen (und den Unterricht) in vielen Kontexten profitabel sein, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit zur Kunden- bzw. Gästeorientierung nicht nur im Rahmen der Globalisierung als Internationalisierungsstrategie genutzt werden kann, sondern auch innerhalb Deutschlands durch eine kulturelle Vielfalt in einem Beruf eine größere Vielfalt an Kunden bzw. Gästen angesprochen werden soll. Dieser in erster Linie wohlwollende (-gemeinte) Gedanke gerät jedoch immer stärker im Fokus der Kritik, da meist konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung ausbleiben und diese Strategie oftmals lediglich der Imagebildung eines Unternehmens dient (vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 187 f.) und eher „limitierte Inklusion" (Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 238) im Sinne des Unternehmensinteresse betrieben wird. Es handelt sich somit um eine begrenzte Strategie, da die inkludierenden Maßnahmen nur jenen gerecht wird, die im Sinne der Produktivität und Gewinnmaximierung als optimal verwertbar betrachtet werden. Die zuvor

beschriebenen diskriminierenden Strukturen werden somit nicht aufgebrochen, um eine gleichberechtigte bzw. fördernde Maßnahmen zu entwickeln, sondern lediglich zu unternehmerischen Vorteilen (aus-)genutzt (vgl. ebd.; Eggers 2010, S. 59 ff.).

> *Diversity stellt kein Antidiskriminierungskonzept im engeren Sinne dar […]. Treten Antidiskriminierungskonzepte für das Recht auf Repräsentation und Teilhabe bestimmter zuvor benachteiligter Gruppen ein, so stehen Nutzüberlegungen im Fokus von Diversity […]. Zwar zielt Diversity darauf ab, Systeme durchlässig und neutral und die Arbeitsfelder offen und flexibel zu gestalten, aber anti-diskriminierende Effekte werden eher als Auswirkung oder als Folge gesehen, denn als Antrieb oder Ziel […]. Diversity (strebt) als geschäftszentrierter Ansatz eine Steigerung von Erfolg, Produktivität und Kundennähe an.* (Stuber/Wittig 2007, S. 67 f.)

So ist von Grund auf eine rassismuskritische Auseinandersetzung als durchgängiges Element auf allen Handlungsebenen der beruflichen Bildung erforderlich, um soziale Zuschreibungen aufgrund der kulturellen Herkunft oder Nationalität nicht zu (re-) konstruieren. Aufkommende Differenzen zwischen Menschen ohne und mit Migrationshintergrund (oder mit verschiedenen Pässen), die über die Unterscheidung des Vorhandenseins bzw. Nicht-Vorhandenseins eines Migrationshintergrundes hinausgehen, sind sozial konstruiert und daher veränderbar (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 27). Auf allen Handlungsebenen der (beruflichen) Bildung sowie Gesellschaft müssen daher Normativitätsvorstellungen gegenüber des sozialen Konstrukts von „Deutschsein" aufgebrochen werden, da viele Menschen mit Migrationshintergrund – oftmals aufgrund ihres phänotypischen Erscheinungsbildes oder Namens – nicht als Deutsche wahr- und angenommen werden, obgleich diese die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Es zeigt sich auf diese Weise, dass die Nationalität daher nicht zwangsläufig relevant ist, vielmehr der Migrationshintergrund als entscheidendes Merkmal für Differenzierung und Aufrechterhaltung bestehender Normativitätsvorstellungen herangezogen wird und zu einer Ethnisierung bestimmter Gruppen führt. Um diesem Umstand entgegen zu wirken, müssen insbesondere Lehrbücher und -material überarbeitet werden, die die Migration in Deutschland als selbstverständlichen Teil der deutschen Gesellschaft anerkennt und widerspiegelt. Denn

> *[…] will (vor-)berufspädagogisches Handeln die sozialen Teilhabechancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund verbessern, muss es sich offen und reflexiv mit betrieblichen Selektionsweisen und eigenen Diskriminierungspraktiken auseinandersetzen.* (Thielen 2014, S. 218)

Aus diesem Grund ist eine offene und kritische Reflexion bei der bewusst konstruierten Differenzlinie zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erforderlich.

3.1.6 Soziale Herkunft

Der Bildungsabschluss der Eltern ist ein wichtiger Indikator für das „familiäre kulturelle Kapital“ (Nold 2010, S. 140). Zudem stellen die berufliche Stellung sowie Erwerbstätigkeit der Eltern wichtige Ressourcen und eine Sicherheit für Kinder dar. Die Verteilung von Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen zeigt einen eindeutigen Zusammenhang zum allgemeinen Schulabschluss der Eltern und ihrer sozialen Herkunft (vgl. ebd., S. 142). Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Hauptschule und parallel dazu des Übergangssystems der beruflichen Bildung stammen aus Familien mit einem niedrigen oder keinem allgemeinen Schulabschluss (vgl. ebd.). Je höher ein Bildungsabschluss in der beruflichen Bildung qualifiziert, desto höher ist parallel dazu auch die Bildung der Eltern (vgl. ebd., S. 144). Parallel zu dem Bildungsstand der Eltern und dem sozioökonimischen Status der Familie ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Bildung vorzufinden. So besuchen mehr Lernende aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status das Übergangssystem, während in der dualen Ausbildung, die zu einer hohen Qualifizierung führt, der sozioökonomische Status der Familien höher ist (vgl. Autorengruppe 2014, S. 6).

Die Bildungsbenachteiligung aufgrund institutioneller, schulischer Diskriminierungsmechanismen, die unter anderem mit der sozialen Herkunft eines Kindes verbunden sind, wurde durch die Ergebnisse der IGLU-Studie hinreichend belegt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012). Außerdem zeigt sich, dass Personen mit Migrationshintergrund eine geringere Bildungsbeteiligung und einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen, so dass ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Migrationshintergrund besteht (vgl. BiBB 2014, S. 79 ff.).

> *Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg und die Humanressourcen der Gesellschaft werden nicht in optimaler Weise entwickelt und genutzt.*
> *(Nold 2010, S. 149)*

Auch im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der bzw. des Lernenden müssen bestehende Kausalitätszuschreibungen aufgebrochen werden. Die berufliche Bildung muss Möglichkeiten und Angebote bereit stellen, damit die Lernenden, die bisher im Bildungssystem Benachteiligung erfahren haben, individuelle Unterstützung erfahren, damit sie ihre Ausbildung bzw. ihren Bildungsweg erfolgreich absolvieren können.

3.2 Äußere Dimensionen

Die Diversitätsfaktoren, die sich auf die äußeren Dimensionen beziehen, sind vom bzw. durch das Individuum selbst veränderbar. Lediglich die religiöse Zugehörigkeit und Weltanschauung stellt eine Ausnahme da, da diese nicht zwangsläufig frei wählbar ist und der Schutz vor Benachteiligung gesetzlich verankert ist.

3.2.1 Religion und Weltanschauung

In der Ausübung der eigenen Religion oder nicht mehrheitsheitkonformen Weltanschauungen können Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende Diskriminierung erfahren. Empirische Befunde weisen eindeutig darauf hin, dass

> *[...] Menschen islamischen Glaubens zunächst aufgrund ihrer (zugeschriebenen) ethnischen Herkunft interpersonelle und strukturelle Benachteiligung erfahren. [...] [Da] Arbeitgeber befürchten, dass die Einstellung von muslimischen Bewerber_innen zu ökonomischen Einbußen führen könnte, sei es wegen (antizipierter) negativer Kundenreaktionen oder befürchteter innerbetrieblicher Konflikte.*
>
> *(Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) 2012, S. 2)*

Diese mangelnde Akzeptanz wird häufig bei Diskussionen über Frauen mit Kopftuch deutlich, die ungeachtet ihrer Qualifikation schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben (vgl. ADS 2013, S. 4 und 11 f.).

Religionszugehörigkeit wird oft mit einer bestimmten nationalen Herkunft verbunden, so wie der Islam beispielsweise Menschen aus der Türkei zugeschrieben wird, jedoch nicht Deutschen, mit denen in der Regel das Christentum in Verbindung gebracht wird. Deutsche Muslime oder türkische Christen irritieren oftmals die vorherrschende Normativitätsvorstellungen und Zuschreibungen. Ähnlich wie bereits bei anderen Diversitätsmerkmalen gefordert, ist es eine wichtige Aufgabe von Bildungsinstitutionen soziale Zuschreibungen aufzubrechen und Diskriminierung bzw. Rassismus entgegen zu wirken.

Insgesamt müssen in den Bildungsinstitutionen und der Betriebsausbildung religiöse Bedürfnisse der bzw. des Einzelnen beachtet und Möglichkeiten zur Auslebung religiöser Praktiken gegeben werden, beispielsweise über das Bereitstellen von Räumen für Gebete, entsprechendes Essen in Kantinen sowie die Berücksichtigung bestimmter Feiertage oder bestimmter Phasen, wie beispielsweise Ramadan, welcher einen entscheidenden Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hat.

3.2.2 (Aus-)Bildung

Theoretisch steht allen Menschen eine Ausbildung im dualen System offen, da ein Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule keine formale Voraussetzung für die Einmündung in eine duale Ausbildung ist. Diejenigen, die jedoch einen niedrigeren oder keinen allgemeinbildenden Schulabschluss besitzen, haben in der Regel Schwierigkeiten einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 18). Ihre Kompetenzen (oder andere Merkmale) entsprechen häufig nicht den Anforderungen oder sie müssen einen Beruf ergreifen, der sie weniger interessiert, so dass die Gefahr des Ausbildungsabbruchs sich erhöht (vgl. ebd., S. 29).

Vorerfahrungen und die Vorbildung sind in der beruflichen Bildung je nach Ausbildungsberuf sehr unterschiedlich, da die Einmündungen in einen Ausbildungsberuf stark divergieren. Defizite und Versäumnisse, die aufgrund der bisherigen Schulbildung, geleistet wurden, dürfen in der beruflichen Ausbildung nicht als Voraussetzung gesehen werden, sondern müssen eine kompensatorische Leistung ermöglichen.

3.2.3 Elternschaft

Da im berufsbildenden Sektor das Alter der Schülerinnen und Schüler höher ist als im allgemeinbildenden Bereich, kommt eine Schwangerschaft bzw. Elternschaft häufiger vor. Die Elternschaft eines Lernenden hat Auswirkungen auf die zeitlichen Ressourcen außerhalb der Unterrichts- sowie Ausbildungszeit z. B. bei Zusatzangeboten und die zeitliche Flexibilität. Höhere Fehlzeiten können aufgrund von Krankheit des Kindes bzw. der Kinder auftreten. Je nach Familienstand und ggf. zusätzlichen Ressourcen ist eine adäquate Kinderbetreuung der Schülerin bzw. des Schülers gewährleistet, jedoch nicht vorauszusetzen. Gerade vor dem Hintergrund der Gleichstellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt und der damit oftmals verbundenen Erwerbstätigkeit beider Elternteile ist es wichtig, dass Berufsausbildungen sowie -chancen flexibel genutzt werden können. „Zertifizierte Ausbildungsbausteine" (Euler/Severing 2014, S. 6) ermöglichen Eltern ihre Ausbildung zeitlich flexibler zu gestalten und so trotz Mutterschutz, Elternzeit oder Kinderbetreuung die Ausbildung fortzuführen.

4 Konsequenzen für die (berufliche) Bildung

Um den Ansprüchen einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildungsinstitution gerecht zu werden, ist ein Paradigmenwechsel erforderlich. Auf diese Weise wird die gesamte Komplexität von Diversität der Lernenden auf allen Handlungsebenen (also institutionell, strukturell, personell, organisatorisch sowie inhaltlich) erfasst und alle Akteurinnen sowie Akteure (in Schulen und Betrieben) werden einbezogen.

Im Folgenden werden vier Konsequenzen für die (berufliche) Bildung differenziert herausgearbeitet, die für die Gestaltung einer diversitätsbewussten Bildung grundlegend sind.

4.1 Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen in Zielen und Inhalten

Nicht nur handelnde Akteurinnen sowie Akteure (Lehrende, Ausbildende), sondern auch Unterrichtsmaterialien und -inhalte konstruieren Normativitätsvorstellungen, die sich mit der gesellschaftlichen Realität nicht vereinbaren lassen. So müssen

> *[...] einstellungs- und umweltbedingte Barrieren, d. h. Wissensproduktionen über ‚leistungsfähige Körper' oder Normen der Zugehörigkeit, rechtliche Rahmenbedingungen und Regelungen ebenso wie architektonische Barrieren, aber zugleich auch die Möglichkeiten und Potenziale der Personen sowie verfügbare Unterstützungen und Hilfsmittel [in den Blick genommen werden]. Diese Komplexität erfordert eine prozessuale und kontextspezifische Betrachtungsweise.* *(Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 226)*

Denn Differenzlinien und soziale Zuschreibungen, etwa rassistische oder diskriminierende sowie normative Vorstellungen (über Familie, sexuelle Orientierung, Herkunft etc.) werden sowohl in den Haltungen bzw. Handlungen der Akteure als auch in den Unterrichtszielen sowie -inhalten reproduziert. Aus diesem Grund müssen alle pädagogisch Handelnden sensibilisiert werden und eine selbstkritische Haltung entwickeln, damit sie diese Stereotype dekonstruieren können.

> *Ein professioneller ‚Umgang mit Heterogenität' soll dabei nicht zuletzt zu einer Verbesserung von Bildungschancen und zur Verminderung von ‚Bildungsrisiken' beitragen.*
> *(Emmerich/Hormel 2013, S. 9)*

Zwar gibt es Verschiedenheit unter den Lernenden, welche auch anerkannt werden muss, wesentlich ist jedoch die Gleichberechtigung in der (Aus-)Bildung. Aufgrund des Alters, des Geschlechts, der Herkunft, einer Behinderung, der Religion, der sexuellen Identität der Lernenden müssen spezifische Bedürfnisse berücksichtigt werden. Dies bedeutet im Konkreten, dass Maßnahmen wie die rechtlich verankerte Herstellung von Barrierefreiheit oder auch flexible Arbeitszeiten und Kinderbetreuung, Angebote zur Gesundheitsförderung oder auch die Berücksichtigung religiöser Essgewohnheiten selbstverständliche Berechtigungen in der beruflichen (Aus-)Bildung finden müssen (vgl. ADS 2013, S. 15 ff.).

Die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen und Ausbilderinnen sowie Ausbildern in Betrieben ist ein entscheidender Faktor neben den vorhandenen institutionellen Voraussetzungen. So muss in diesem Rahmen sowohl die Lehrkräftebildung als auch die Ausbilderqualifizierung die Förderung von Diversitätskompetenz als grundlegenden Baustein in der Aus-, Weiter- sowie Fortbildung implementiert werden. Das Grundverständnis sowie die Haltung zu einer inklusiven, diversitätsbewussten (Aus-)Bildung, in der die adäquaten materiellen, technischen Ausstattungen vorhanden sind und Handlungskompetenzen im didaktischen sowie diagnostischen Bereich existieren, sind vorauszusetzende Gelingensbedingungen, welche nicht nur für die schulische Einrichtung, sondern auch für die Ausbildungsbetriebe gelten müssen.

4.2 Konzentrierung auf berufsbezogene, sachlich begründete Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe

Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe bestimmt den Ausbildungsmarkt (vgl. Statistisches Bundesamt 2013b, S. 8). Jährlich bleiben Bewerbende unversorgt und gleichzeitig jedoch Ausbildungsstellen unbesetzt. Neben Gründen wie fehlende Mobilität wird immer wieder die mangelnde Eignung der Bewerberinnen und Bewerber von den Ausbildungsbetrieben als Selektionsgrund angegeben (vgl. ebd., S. 10 f.). Untersuchungen konnten jedoch belegen, dass die verantwortlichen Akteurinnen und Akteure der Ausbildungsbetriebe im Vorhinein sachlich unbegründete Defizite und Befürchtungen, wie beispielsweise eine abschreckende Wirkung auf die Kundschaft, mangelnde Sprachkenntnisse, weniger Leistungsbereitschaft, den hohen Kostenaufwand durch Ausfallzeiten oder die Ausrichtung auf Barrierefreiheit vermuten (vgl. ADS 2013, S. 13 ff.). Die Kompetenzen und Potenziale dieser Bewerberinnen und Bewerber werden dabei übersehen. Um diesem Umstand im Konkreten entgegenzuwirken, könnten anonymisierte Bewerbungsverfahren oder der Verzicht von Bewerbungsfotos eingesetzt werden, wie sie bereits von einigen Unternehmen erprobt wurden. Diese Vorgehensweise ermöglicht, sich auf die eigentlich geforderte Leistung bzw. Qualifikation beim Auswahlverfahren zu konzentrieren anstatt auf (unrelevante) personenbezogene Merkmale. Mit Namen oder Fotos eines Bewerbenden (ko-)existieren oftmals die kulturelle, religiöse oder soziale Herkunft und mit dem Geschlecht, Alter, Erkrankungen die soziale Zuschreibungen (vgl. ebd., S. 12), die wiederum ursächlich für Ablehnungen zu einem Ausbildungsplatz sind.

4.3 Institutionell verankerte Unterstützungsangebote

Kooperationen mit anderen Institutionen, wie beispielsweise Kindertagesstätten, oder Beratungsangebote bieten Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden einen institutionelle Anlaufstelle. Ihnen fehlen oftmals das Wissen über ihre Rechte bei Diskriminierung und der entsprechende Kenntnisstand über entsprechende Anlaufstellen. Aus Angst einen Ausbildungsplatz zu verlieren oder eine schlechte Schulnote zu bekommen, behalten sie ihre Erfahrungen oftmals für sich, was zu einem Ausbildungsabbruch führen kann. Aus diesem Grund müssen alle Schülerinnen und Schülern über ihre Rechte aufgeklärt werden, Beratungsmöglichkeiten müssen von den (Aus-)Bildungsinstitutionen bereit gestellt und transparent gemacht werden. Durch eine niedrigschwellige Begleitung beispielsweise im peer-Verfahren können Abbruchquoten verringert und Ausbildungsbetriebe entlastet werden (vgl. ebd, S. 21).

4.4 Modularisierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung

Durch die curriculare Entwicklung von „zertifizierten Ausbildungsbausteinen“ (Euler/Severing 2014, S. 20) kann eine höhere Flexibilität für diejenigen erreicht werden, die aufgrund ihrer kognitiven, motivationalen oder familiären Situation ihre Ausbildung

in zeitlich gestreckten Abschnitten erreichen können. Insbesondere Eltern(teilen) wird auf diese Weise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht, so dass ein wesentlicher Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt geleistet wird.

5 Zusammenfassung

Aktuelle Daten zu der Partizipation in der beruflichen Bildung und am Arbeitsmarkt machen deutlich, dass innovative, nachhaltig wirksame Instrumente und grundlegende Neustrukturierungsprozesse notwendig sind, um eine „respektvolle Anerkennung von Vielfalt als Normalfall und damit Teilhabe [mehrfach] diskriminierter Menschen zu erreichen" (Pieper/Hadji Mohammadi 2014, S. 246). Diese empirisch belegte Bildungsungleichheit in Deutschland ist Anstoß für die bildungspolitisch geforderte Inklusion vor dem Hintergrund der Diversität der Lernenden und zeigt die Notwendigkeit sich auf evidenzorientierte Praxis zu fokussieren.

Es geht nicht darum, lediglich durch individuelle Förderung die Barrieren am Übergang Schule-Beruf zu beseitigen oder beispielsweise durch Kompetenz-, Sensibilisierungs- oder Empowermenttrainings oder Mobilisierungsmaßnahmen kompensatorische Angebote zu schaffen, um aufkommende „Defizite" zu beheben oder punktuell zu agieren. Damit würde die mangelnde Partizipation von Menschen mit bestimmten persönlichen Merkmalen wie beispielsweise einem Migrationshintergrund und/oder einer Behinderung nicht der Komplexität des Problems gerecht werden, da die gesellschaftlichen sowie institutionellen Ursachen ausgeblendet bleiben würden (vgl. Pieper 2003, S. 149).

> *Diese liegen neben den strukturellen Problemen von Arbeitslosigkeit in vielfältigen und komplexen Marginalisierungspraktiken, die entlang diverser sozial konstruierter Differenzlinien – wie Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Religion, Herkunft, Nationalität etc. – zu verorten sind und in einem ständigen Prozess Normalität(en) produzieren: Die Norm des gesunden Körpers, binärer Geschlechter, der Heterosexualität, nationaler Zugehörigkeit sowie der Zugehörigkeit zu einer deutschen ‚christlich-abendländischen Kultur' etc.* *(Pieper/Hadji Mohhammadi 2014, S. 222)*

Es gilt also, eine multiperspektivische sowie mehrdimensionale Sichtweise auf die Diversität in der Gesellschaft und im Bildungssystem zu verfolgen, um systematisch, grundlegend und nachhaltig Benachteiligung entgegen zu wirken und nicht entstehen zu lassen. Aus diesem Grund müssen neben den berufsbildenden Schulen und Bildungsträgern auch Arbeitsagenturen, Kammern und Arbeitgeberverbände einbezogen werden und auf allen Handlungsebenen der beruflichen Bildung im Sinne der

diversitätsbewussten (Neu-)Orientierung agieren (vgl. Massumi 2015). Ziel muss es sein, gesellschaftliche Normativitätsvorstellungen und soziale Zuschreibungen aufzubrechen sowie die Ressourcen jedes Individuums anzuerkennen und zu nutzen, so dass die Unterschiedlichkeit von Identitäten bewusst wird. Zudem gilt es, auf die sozial benachteiligten Lebenssituationen vieler Personengruppen zu verweisen und den Zusammenhang zwischen Macht und Abhängigkeiten bewusst zu machen (vgl. Thielen 2014, S. 218; Benbrahim 2008, S. 2). Erst mit diesen Voraussetzungen kann sowohl das Grundrecht auf Gleichheit (Art. 3 Satz 3 GG) als auch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) der Bundesrepublik Deutschland in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt realisiert werden.

Quellen

Zitierte Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2012): Forschung der ADS auf einen Blick: Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_Diskr_von_Musliminnen_im_Arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2013): Zusammenfassung des eigenständigen Beitrags der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zum Zweiten Bericht gemäß § 27 Abs. 4 AGG. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Zusammenfassung_Zweiter_Bericht_2013_eigenstaend_Teil_ADS.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Der 5. Bildungsbericht. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. Analyse zum Einfluss der

sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. In: BIBB Report, 15/2010, S. 1-16. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2010_15.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden, Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08224.pdf (Abruf: 03.05.2015).

Benbrahim, Karima (2008): Diversity als Herausforderung für pädagogische Institutionen. http://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen (Abruf: 13.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. http://www.bmbf.de/de/6626.php (Abruf: 13.05.2015).

Charta der Vielfalt (Hg.) (2011): Diversity-Dimensionen. Zusammenfassung. http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/beispieldateien/Downloads/CdV_Diversity_Dimension_Oktober_2011.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Diem, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Nomalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 59-86.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischer Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!". Aktualisierte Version von März 2014. o.O.: Bertelsmann Stiftung.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (2003): Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity. Alexandria: Society for Human Resource Management.

Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Christian/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hg.) (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2013): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-274.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage. Basel/Weinheim: Beltz.

Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22 (4), S. 497-521.

Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hg.) (2013): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Massumi, Mona (2015): Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 479-496.

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-176.

Nold, Daniela (2010): Soziökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Pieper, Marianne (2003): Regierung der Armen oder Regierung von Armut als Selbstsorge. In: Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept im Anschluss an Foucault. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 136-160.

Pieper, Marianne/Haji Mohammadi, Kamal (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 221-252.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014): Jahresgutachten 2014. Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013a): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2013.pdf;jsessionid=32EB1E76D7E31DEBF598B71D8C2A46E7.cae2?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013b): Berufsbildung auf einen Blick. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BerufsbildungBlick0110019129004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Stein, Margit (2012): Die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Daten und Fakten. In: Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-54.

Stuber, Michael/Wittig, Felix (2007): Diversity Management. Ein grundlegender Vergleich zum politischen Ansatz der Anti-Diskriminierung. In: Steinmetz, Bernd/Vedder, Günther (Hg.): Diversity Management und Antidiskriminierung. Weimar: Bertuch Verlag, S. 65-75.

Ternoth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, Jürgen/Masuhr, Volker/Möller, Jens/Riecke-Baulecke, Thomas/Tenorth, Heinz-Elmar/Werning, Rolf (Hg.): Inklusion. Schulmanagement Handbuch 146. München: Oldenbourg Verlag, S. 6-14.

Thielen, Marc (2014): Behinderte Übergänge in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung und pädagogischen Bearbeitung von Diversität im Alltag schulischer Berufsvorbereitung. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-220.

Wischer, Beate (2008): „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers." http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Weiterführende Literatur

Diem, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hg.) (2013): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Enggruber, Ruth (Hg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster: LIT.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Giebeler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schulze, Erika (Hg.) (2013): Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hg.) (2012): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Charta der Vielfalt
http://www.charta-der-vielfalt.de/ (Abruf: 13.05.2015).
Die Charta der Vielfalt ist eine Initiative sowie öffentliche Erklärung zur Förderung von Diversität und Gleichberechtigung in Institutionen und Unternehmen unter Mitwirkung der Bundesregierung dar.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Michael Klebl

A7 Didaktische Modelle

1 Einführung 196

2 Didaktik und ihre Modelle 197
2.1 Das Primat der Didaktik 198
2.2 Orientierungsleistung für die Praxis 202
2.3 Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik 208

3 Didaktik als Planungslehre 214
3.1 Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki 215
3.2 Lerntheoretische Didaktik: Das Berliner Modell 219
3.3 Instruktionsdesign (Instructional Design) 223

4 Neuere und künftige Entwicklungen 228
4.1 Von der Bildungstheoretischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik 229
4.2 Von der Lerntheoretischen Didaktik zur Lehr-/Lernforschung 232
4.3 Das Primat der Methodik 235

5 Zusammenfassung 238

Die Beschäftigung mit Zielen und Inhalten im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen ist eingebettet in grundlegende und umfassende Vorstellungen darüber, was in Situationen des Lehrens und des Lernens passiert, und wie entsprechende Situationen geplant, durchgeführt und bewertet werden können. Die systematische Reflexion über Situationen, die Lernen an Lehren koppeln, ist ein zentraler Bestandteil der Pädagogik als Wissenschaft. Als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin werden Lehre und Forschung in diesem Bereich im deutschsprachigen Raum traditionell als „Didaktik" bezeichnet.

Ein wichtiger Gegenstand der Didaktik als Wissenschaft sind didaktische Modelle. Diese haben vorrangig zum Ziel, Lehrkräften Begriffe und Theorien an die Hand zu geben, um die komplexen Interaktionen in Lehr-/Lernprozessen begreifbar und damit gestaltbar zu machen. Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten didaktischen Modelle aus der Perspektive der Bildungsplanung im Überblick vor.

1 Einführung

In der Pädagogik wird wie im Alltag der Begriff des Modells häufig in der Bedeutung des Vorbilds verstanden: Wir lernen am Modell. Folgt man dieser Bedeutung, so wäre ein didaktisches Modell eine allgemein gehaltene Vorlage für eine Lehr-/Lernsituation, die man für jeweils besondere Zwecke übernehmen und anpassen kann, und die zudem als besonders wirksam oder wertvoll erscheint. Tatsächlich gibt es in der Didaktik eine Vielzahl entsprechender Entwürfe. Diese werden allerdings nicht als „Modell", sondern als „Unterrichtskonzeption", „Methode", „Lehr-/Lernszenario" oder „Handlungsmuster" bezeichnet.

Didaktische Modelle im eigentlichen Sinn sind weniger *Vor*bild für, als vielmehr *Ab*bild des didaktischen Handelns. Didaktische Modelle werden zum Zweck entworfen, die Gestaltung von Unterricht (verstanden hier im umfassenden Sinne für vielfältige Lehr-/Lernprozesse in Schule, Studium oder Aus- und Weiterbildung) nicht dem Zufall oder dem Belieben einzelner Lehrkräfte zu überlassen, sondern auf ein wissenschaftliches Fundament zu stellen. Sie helfen einerseits, die pädagogisch-didaktische Wirklichkeit besser zu verstehen. Sie bieten Begriffe an, um das komplexe Geschehen, das wir „Unterricht" (oder auch „Training", „Studium") nennen, zu begreifen. Didaktische Modelle haben daher eine *deskriptive Funktion*. Gleichzeitig sind didaktische Modelle andererseits dafür gemacht, zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem praktischen pädagogischen Handeln zu vermitteln, so dass „guter Unterricht" nicht allein auf subjektiven Erfahrungen beruht. Sie haben so auch eine *präskriptive Funktion*. Zudem erwarten Lehrkräfte und Adressaten in Bildungsprozessen von der Didaktik Aussagen darüber, was „guter Unterricht" überhaupt ist. Hier erfüllen didaktische Modelle eine *normative Funktion*, ohne eine Vorlage zu sein, die man einfach nachahmen muss.

Die Forschungstradition im Rahmen der Allgemeinen Didaktik in Deutschland, die Teil der Bildungswissenschaft ist, kennt eine Vielzahl von Forschungsarbeiten und -richtungen, die jeweils didaktische Modelle beschreiben. Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop (2014, S. 65) zählen in ihrem didaktischen Grundlagenwerk 46 entsprechende Ansätze auf. Deskriptive, präskriptive und normative Funktionen sind in diesen didaktischen Theorien und Modellen bunt gemischt und je nach Ansatz unterschiedlich bewertet. Der vorliegende Beitrag kann hier keine ausführliche Darstellung bieten, weder zur historischen Entwicklung, noch zu wissenschaftstheoretischen oder gesellschaftspolitischen Implikationen.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf eine exemplarische Auswahl der wichtigsten Konzepte und Begriffe, die im Zusammenhang mit Entscheidungen über Ziele und Inhalte in Bildungsprozessen von Bedeutung sind. So geht es zunächst im zweiten Teil um zentrale Kernbegriffe (Kapitel 2.1: „Primat der Didaktik" und „Didaktik im engeren Sinne"). Diese sind Grundlage für die Funktionen, die didaktische

Modelle in Theorie und Praxis erfüllen (Kapitel 2.2), sowie der Ausgangspunkt der disziplinarischen Zuordnung der Forschung und Lehre in didaktischen Fragen zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Kapitel 2.3).

Der dritte Teil dieses Beitrags stellt zwei Theorierichtungen der Allgemeinen Didaktik in Deutschland dar, deren zentralen Konzepte den didaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren nachhaltig geprägt haben: erstens die Bildungstheoretische Didaktik (Kapitel 3.1 – mit den Kernbegriffen „materialer Bildungsinhalt", „formaler Bildungsgehalt", „kategoriale Bildung" und „Didaktische Analyse"); zweitens die Lerntheoretische Didaktik (Kapitel 3.2 – mit dem „Berliner Modell" und der Interdependenz von Intentionen, Inhalten, Methoden, Medien und anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen). Ergänzt wird diese Darstellung um eine kurze Erörterung zu einem lerntheoretischen Zugang, der den anglo-amerikanischen Raum prägt: das „Instructional Design" mit den „ID-Modellen".

Der vierte Teil schreibt die genannten Theorie- und Forschungsrichtungen in die Gegenwart fort, und skizziert die Bildungsgangdidaktik (Kapitel 4.1), die empirische Lehr-/Lernforschung (Kapitel 4.2) und neuere, reformerische didaktische Ansätze, die unter dem „Primat der Methodik" (Kapitel 4.3) zusammengefasst werden können. Eine Zusammenfassung schließt den Beitrag, der im Rahmen dieses Handbuchs nur sehr kursorisch bleiben kann, ab.

2 Didaktik und ihre Modelle

Der Begriff „Didaktik" lässt sich auf das griechische Wort *didáskein* zurückführen, das „lehren" bedeutet. Dabei kann im Alt-Griechischen *didáskein* auch intransitiv gebraucht werden, also nicht nur im Sinne von „jemanden etwas lehren", sondern auch im Sinne von „belehrt werden" oder „lernen" (vgl. Riedl 2010, S. 8). Im Begriff der Didaktik ist daher das Lernen an das Lehren gekoppelt. Die primären Adressaten didaktischer Überlegungen sind folglich Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche. Diese haben zur Aufgabe, didaktische Situation zu planen, als Lehrende durchzuführen und dabei Lernprozesse zu begleiten, sowie diese zu bewerten. Wir erwarten, dass Lehrkräfte diese Aufgaben auf einer wissenschaftlich reflektierten Grundlage ausführen. Lehren ist aber nicht ohne Überlegungen zum Lernen möglich, daher gilt: Didaktik ist die Wissenschaft und Praxis des Lehrens *und* Lernens – und damit die Berufs- und Handlungswissenschaft von Personen, die im Bereich der Bildung tätig sind.

Lehrpersonen sind mit den Lernprozessen ihrer Klienten (Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Teilnehmerinnen und Teilnehmer) befasst. Gleichwohl ist Lehren mehr als die Optimierung von Lernprozessen durch die Anwendung psychologischer

Lerntheorien. Am Anfang steht im Kontext der Bildungsplanung die Frage danach, was warum gelernt werden soll. Die Didaktik in deutschsprachiger Tradition hat diese Frage nach Zielen und Inhalten, nach Bildungszielen und Curriculum, unter dem Stichwort „Primat der Didaktik" reflektiert und diskutiert. Dies ist im Folgenden Ausgangspunkt der Darstellung zu didaktischen Theorien und Modellen (Kapitel 2.1). Im Anschluss werden wissenschaftliche und handlungsanleitende Zugänge zu didaktischen Situationen vorgestellt – in einer systematischen Perspektive: Dies erfolgt zunächst durch eine Erörterung zu den Funktionen, die didaktische Modelle erfüllen (Kapitel 2.2), dann durch eine Skizze zur Beziehung der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Didaktik beschäftigen: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Kapitel 2.3).

2.1 Das Primat der Didaktik

Zum Einstieg ein kleines Gedankenexperiment – beantworten Sie bitte für sich folgende Frage, oder stellen Sie diese Ihren Mitmenschen: „Was wird im Allgemeinen unter dem Begriff ‚Didaktik' verstanden?" Oder anders formuliert: „Wann ist etwas ‚didaktisch gut' – an einem Lehrbuch, an einem digitalen Lernprogramm, an einer Unterrichtssequenz?" Denken Sie sich für die Antworten zwei Körbe, in die Sie die Aussagen, die Sie erhalten, einsortieren:

1. *Didaktik als Zugabe zu bestehenden Erkenntnissen oder zu erlernenden Fähigkeiten*. Didaktik ist ein verbindendes Element zwischen Wissen auf der einen Seite und den Lernenden auf der anderen Seite. Didaktik findet statt zwischen dem Wissen, das vermittelt und erlernt werden soll, und denjenigen, die lernen wollen oder sollen. Dabei erleichtert gute Didaktik das Lernen: Didaktik baut eine Brücke, oder ebnet den Weg. Im Grunde ist Lernen auch ohne Didaktik möglich, aber eine gute Lehrerin, ein inspirierender Redner, ein gutes Lehrbuch mit anschaulichen Beispielen oder eine praktische Übung in einem interaktiven Lernprogramm erleichtern das Lernen. Entscheidend ist: Das Wissen ist auch ohne Didaktik da. Ohne Didaktik ist der Weg zum Wissen für die Lernenden zwar mühevoll und gelegentlich nicht zu schaffen, aber immer möglich.
2. *Didaktik als wesentlicher (also unerlässlicher) Bestandteil von Erkenntnissen und Fähigkeiten*, sobald diese objektiviert, also intersubjektiv verfügbar sind. Didaktik steckt bereits im Wissen, sobald Wissen festgehalten wird (beispielsweise in Form eines wissenschaftlichen Aufsatzes oder eines Kochrezepts), weil jegliche Sammlung von Wissen unmittelbar eine Systematisierung und eine Reflexion über das Wissen voraussetzt. Wenn also Wissen für die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Menschen zur Verfügung steht, ist das bereits Didaktik. Dabei kann der individuelle Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten anstrengend und unangenehm sein, oder die Erklärungen nur schwer verständlich sein. Unabhängig davon, ob Dozenten besondere Fähigkeiten haben, oder Lehrbücher anschaulich oder trocken gestaltet sind: Allein das Nachdenken über Auswahl und Strukturierung von Wissen und Kompetenzen ist schon Didaktik.

Der große Teil der Antworten auf die Frage „Was ist Didaktik?“ landet aller Wahrscheinlichkeit nach im ersten Korb. Dort findet sich das weit verbreitete, auch alltägliche Verständnis von Didaktik. Didaktik sei eine Ergänzung zu bereits vorhandenem Wissen: ein „Add-On“. Diese Ergänzung diene der Vermittlung zwischen objektiv gegebenen Wissensbestandteilen und den Individuen, die lernen wollen oder sollen. Abstrakte, theoretische oder komplexe Zusammenhänge werden durch die Vermittlung der Didaktik anschaulich und zugänglich. Didaktik als „Vermittlung“ gewinnt den Charakter einer helfenden Tätigkeit. Mit dem Anspruch, den Weg zum Wissen zu bereiten, beginnt bei Johann Amos Comenius (1592-1670) im 17. Jahrhundert das Wissenschaftsprogramm der Allgemeinen Didaktik, aufbauend auf der Vorstellung, dass es möglich oder wenigstens das Ziel sei, allen alles vollständig zu lehren (vgl. Riedl 2010, S. 80) – „omnes omnia omnino excoli“.

Damit ist ein pädagogischer Anspruch formuliert, für beide Seiten: Wer lernen will, erhofft sich von der Didaktik, dass es nicht ganz so mühevoll werden wird, eine neue Sprache zu erlernen oder die Funktionsweise des Zitronensäurezyklus‘ zu verstehen. Wer lehrt, will die eigene Sache, also die Erkenntnisse und die Kompetenzen im eigenen Fach, mit möglichst vielen anderen teilen.[1] Wahrscheinlich ist es diese Hoffnung auf Milderung der mit Lernen verbundenen Mühen, einschließlich der Erfahrung geglückter, damit als „didaktisch gut“ bewerteter Lehr-/Lernprozesse, die dazu führen, dass sich wesentlich mehr Aussagen im ersten Korb finden als im zweiten.

Nun ist didaktisches Handeln sicherlich zu einem nicht unerheblichen Teil Vermittlung zwischen den Adressaten in Lehr-/Lernprozessen und den Lerngegenständen. Didaktik als Wissenschaft ist aber wesentlich mehr. Sie ist auch und zu einem ganz wesentlichen Teil die Auseinandersetzung mit der Frage, was denn gelehrt werden soll – warum, in welcher Reihenfolge, in welcher Breite und Tiefe: Das ist der zweite Korb. Didaktik macht die Lerngegenstände selbst zum Ausgangspunkt der Überlegungen und fragt nach Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens. Das hat mehrere Konsequenzen:

- Die Ordnung des Wissens im Kontext einer Disziplin durch Systematisierung, durch Gliederung im Aufbau sowie durch Gewichtung und Auswahl ist bereits Didaktik. Sie ist nicht denkbar ohne eine systematisierte Beschreibung der Kompetenzen, die Expertinnen und Experten im Fach auszeichnet. Die Ordnung des Wissens im Rahmen einer Disziplin realisiert sich in der Arbeit an Bildungsplänen, Qualifikationsprofilen, Prüfungs- und Studienordnungen, in der Arbeit an

1 Der pädagogische Anspruch, allen alles vollständig zu lehren oder es jedenfalls zu versuchen, ist selbstverständlich keine Voraussetzung dafür, als Lehrkraft tätig zu werden. Im Gegenteil: Es gibt ja immer die Behauptung, nicht jeder Lernende wäre geeignet, alles zu lernen, insbesondere nicht das „eigene“ Fach des Lehrenden, das als „schwierig“ eingeschätzt wird – mangels allgemeiner Intelligenz, spezieller Begabung oder einfach nur dem notwendigen Durchhaltevermögen. Und so scheiden sich an dieser Stelle die „harten“ von den „weichen“ Fächern. In den „harten“ Fächern, in „höheren“ Lehranstalten ist es dann für Lehrkräfte unter Umständen gar nicht schicklich, „didaktisch gut“ zu sein.

Lehrwerken und Handbüchern, sowie darüber hinaus in der Organisation von Wissensdatenbanken oder in der Systematisierung des Wissens für die Aufstellung und Verschlagwortung in der Bibliothek. Das alles ist bereits Didaktik.

- Unerlässlich für die Ordnung des Wissens ist die Frage der Gewichtung und der Auswahl. Grundsätzlich ist die Lebenszeit beschränkt, damit auch die Lernzeit, so dass auf vieles verzichtet werden muss. Es stellt sich daher immer die Frage nach der Legitimation von Zielen und Inhalten in Lehr-/Lernprozessen. Wie lässt sich begründen, was wichtig ist und was nicht? Das ist eine der Kernfragen der Didaktik.
- Die genaue Kenntnis der Ordnung des Wissens im Kontext einer Disziplin ist eine wesentliche Voraussetzung für eine angemessene und erfolgreiche Vermittlung in Lehr-/Lernprozessen. Das ist die Grundlage der Fach- und Bereichsdidaktiken. Es sind fachliche, und damit von Disziplin zu Disziplin unterschiedliche Zusammenhänge, die jeweils die Organisation von Erkenntnissen bestimmen, und zudem die Vermittlung von Wissen prägen. Rechnenlernen in der ersten Klasse funktioniert ganz wesentlich anderes als ein interkulturelles Training für Führungskräfte.

Dennoch stellt sich im Vergleich der Disziplinen – besonders für die allgemeinbildende Schule, aber auch für Hochschule und Berufsbildung – die Frage, welche Stundenanteile welchen Fächern zugeteilt werden. Dies kennzeichnet das Verhältnis von Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik (siehe unten). Gemeinsam ist jedoch die Bedeutung der Frage nach Zielen und Inhalten.

Für die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts war es Erich Weniger (1894-1961), der die Frage nach Zielen und Inhalten (wieder) in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen gerückt (vgl. Weniger 1951). Die Überlegungen Wenigers lassen sich als Gegenentwurf zu zwei dominanten Strömungen in der Pädagogik vor und nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland deuten:

- Lehrpläne wurden mit dem Schwerpunkt auf ausgewählte Wissensbestände mehr oder weniger unreflektiert aus der Tradition geformt, als ein *Kanon* von feststehenden Inhalten, die als wertvoll erachtete Kulturgüter oder nützliche wissenschaftliche Erkenntnisse abbildeten. So stand es vermutlich außer Frage, dass die Regierungszeiten und Kriegsjahre der preußischen Könige zu erlernen sind. Die Frage nach dem Sinn dieses Wissens, die heute selbstverständlich erscheint, hat Weniger ins Zentrum didaktischer Überlegungen gestellt.
- Die zu dieser Zeit vorherrschende kritische und progressive Bewegung in der Pädagogik, die *Reformpädagogik*, hatte ihren Schwerpunkt in Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Reformpädagogische Ansätze sind geprägt von einer Kritik an einer rigiden Organisation des schulischen Lebens und autoritär geprägten Handlungsmustern im Unterricht, und setzen neue Schul- und Unterrichtsformen (wie Freiarbeit, Projektlernen, Handlungsorientierung, Erlebnispädagogik) gegen starre Unterrichtsprinzipien, beispielsweise gegen die Formalstufentheorie des Herbartianismus zum Ende des 19. Jahrhunderts.

Beide Zugänge zu Fragen des Lehrens und Lernen, *traditioneller Kanon* wie *Reformpädagogik*, jedoch bleiben unreflektiert, solange ihre didaktischen Grundlagen nicht inhaltsorientiert diskutiert und bildungstheoretisch begründet werden. Die Frage nach Zielen und Inhalten ist demnach der Ausgangspunkt jeder didaktischen Überlegung:

> *WENIGERs Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte" baut auf der These vom Primat der Inhalte gegenüber allen anderen Momenten didaktischer Prozesse auf. Diese These besagt, daß für die didaktischen Entscheidungen die Inhaltsentscheidung am bedeutsamsten ist. Zwar können keine konkreten methodischen Entscheidungen aus der Entscheidung für bestimmte Inhalte deduziert werden, aber Methodenentscheidungen sind – wie alle übrigen Entscheidungen – von inhaltsbezogenen abhängig und durch diese vorbestimmt. Der umgekehrte Bezug, daß Inhaltsentscheidungen auch von methodischen Vorentscheidungen abhängig sein können, wird von den Vertretern einer Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte bestritten.* *(Peterßen 1996, S. 93)*

Prominentester Vertreter der Bildungstheoretischen Didaktik ist Wolfgang Klafki, der ein Schüler von Erich Weniger war. Klafki hat die These, dass Ziel- und Inhaltsentscheidungen Vorrang haben, in der Bildungstheoretischen Didaktik aufgegriffen und weiterentwickelt: Seither spricht man kurz vom „*Primat der Didaktik*" (vgl. Klafki 1970).

Das *Primat der Didaktik* ist grundlegend für das Verständnis didaktischer Modelle in deutschsprachiger Tradition – selbst wenn es nicht ohne Widerspruch bleibt, oder der Bezug zwischen Entscheidungen zu Inhalten und Methoden differenzierter gefasst wird. Eingeschlossen in die These vom Primat der Didaktik ist aber die Annahme, dass sich in didaktischen Überlegungen die Zieldimension grundsätzlich von der Wegdimension unterscheiden lässt:

- Die Zieldimension fragt nach Zielen (wozu?) und Inhalten (was?).
- Die Wegdimension fragt nach Methoden (wie?) und Medien (womit?).

In der Nachfolge von Erich Weniger wird die Zieldimension als *Didaktik im engeren Sinne* bezeichnet, die Wegdimension als *Methodik* (im Sinne der Lehr-/Lernmethoden, nicht der systematischen Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen). Will man beide Dimensionen umfassend benennen, spricht man von *Didaktik im weiteren Sinne* (siehe Abbildung 1).

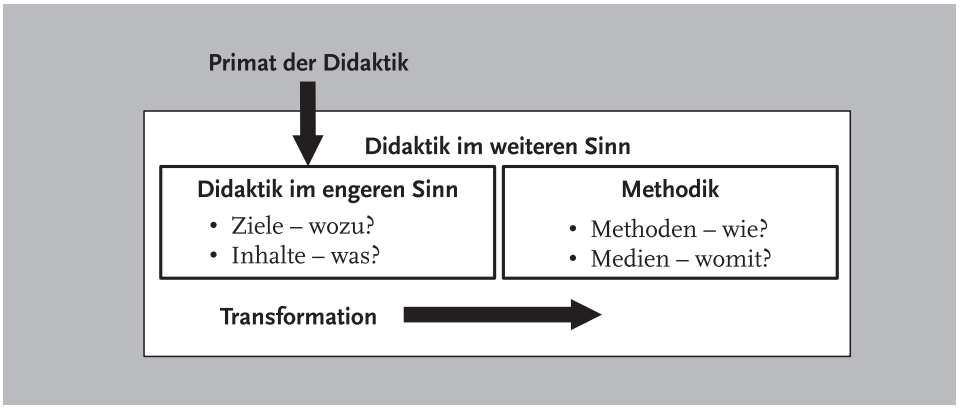


Abbildung 1: Verhältnis von Didaktik und Methodik

Dabei ist immer mitgedacht, dass sich Lehr-/Lernmethoden an Zielen und Inhalten ausrichten. Ausschließlich Methodik zu betreiben (im Sinne des ersten Korbs im Gedankenexperiment zu Beginn dieses Kapitels, also Didaktik als Zugabe) gilt in der Didaktik als Wissenschaft als wenig hilfreich, wenn nicht als unmöglich. Gemeint ist mit der Rede vom „Primat der Didaktik", dass die Zieldimension, also die Didaktik im engeren Sinne, wichtiger ist als die Wegdimension, also die Methodik.

Heute wird die Rede vom „Primat der Didaktik" oft irrtümlich verwendet, um im Bereich des Lernens mit digitalen Medien darauf hinzuweisen, dass didaktisch-methodische Überlegungen wichtiger sind als die technische Machbarkeit – sich folglich die technische Umsetzung an den didaktisch-methodischen Vorgaben orientieren soll. Diese Verwendung trifft aber nicht die ursprüngliche Bedeutung im Sinne Wenigers und Klafkis, da der Begriff „Didaktik" in dieser Verwendung den Schwerpunkt auf die Methodik setzt.

2.2 Orientierungsleistung für die Praxis

Selbstverständlich macht die Beherrschung unterschiedlicher Lehr-/Lernmethoden – also die Methodik – einen nicht zu unterschätzenden Bestandteil des Wissens und Könnens von Lehrkräften aus. Zu den zentralen Aufgaben für didaktische Experten zählt ohne Zweifel, über das Wie und das Womit Auskunft zu geben, wenn es darum geht, Wissen und Können zugänglich machen. Allerdings gilt nach dem Primat der Didaktik immer zu beachten, dass sich Fragen nach dem Wie und dem Womit nie ohne Fragen nach dem Was und dem Wozu beantworten lassen.

Es ist eine Eigenart didaktischer Modelle deutschsprachiger Tradition, dass der komplizierte Zusammenhang zwischen den Fragen nach Zielen sowie Inhalten auf der einen Seite, und den Methoden und Mitteln in konkreten Lehr-/Lernprozessen auf

der anderen Seite zentraler Gegenstand dieser Modelle ist. Adressaten dieser Modelle sind im Allgemeinen Lehrkräfte, die Lehr-/Lernprozesse vielfältiger Art planen, vorbereiten, umsetzen und bewerten, und in diesen Lehr-/Lernprozessen die Lernenden begleiten. Didaktische Modelle haben zum Ziel, die Lehrkräfte bei der Transformation von Zielen und Inhalten in unterrichtliche Methoden und Mittel zu unterstützen (siehe Abbildung 1). Dazu müssen didaktische Modelle umfassend und theoretisch fundiert Analyse, Planung, Durchführung und Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen beschreiben und zugleich praktisch anleiten. Diese Orientierungsleistung für die Praxis lässt sich als Funktion didaktischer Modelle beschreiben – im Folgenden kurz skizziert nach den Funktionen, die Alfred Riedl (2010, S. 78 f.) benennt, sowie ergänzt um Hinweise zu einer abweichenden Systematisierung von Funktionen didaktischer Modelle nach Ingbert Knecht-von Martial (1986, S. 44 und passim).

Übersicht und Ordnung herstellen

Begriffe und Kategorien aus didaktischen Modellen haben zum Ziel, das komplexe Geschehen von Lehren und Lernen begreifbar und gestaltbar zu machen. Dazu werden Elemente, Eigenschaften und Phänomene, die in Situationen des Lehrens und des Lernens vorzufinden sind, benannt, unterschieden und durch theoretische Aussagen in einen Zusammenhang gebracht. Mittels Begriffen, Kategorien und Beziehungen machen didaktische Modelle eine professionelle Verständigung über Unterricht möglich: „Sie sind grundlegend für eine intersubjektive pädagogische Fachsprache“ (Riedl 2010, S. 78). Nach Knecht-von Martial (1986, S. 99 f.) greift hier die Modellfunktion der Analyse: Didaktische Modelle haben zum Zweck, ein begriffliches Instrumentarium zur Erfassung des Handlungsfelds bereitzustellen, und so Kategorien für die Analyse von didaktischen Situationen zu beschreiben – vor, während und nach dem Unterricht.

Didaktische Handreichungen, die erläutern, wie man Unterricht plant und gestaltet, arbeiten immer auf der Basis zugrundeliegender Begriffe, die als Elemente von Unterricht angenommen werden, und für die bestimmte Beziehungen vorausgesetzt werden. Manche Begriffe sind sehr allgemeingültig und werden grundsätzlich als bekannt vorausgesetzt (z. B. „Stoff“, „Lehrmethode“, die Rollenverteilung Lehrkraft und Teilnehmer, „Einstieg“). Andere Begriffe müssen erst als Fachbegriffe eingeführt und erläutert werden (z. B. „Lernziel“, „situiertes Lernen“, „Lernschritt“). Bei genauer Betrachtung sind manche allgemeingültigen Begriffe allerdings keinesfalls so einfach zu verstehen, wie es an der Oberfläche scheint, und brauchen eine gewisse Erläuterung im Rahmen eines gewählten didaktischen Ansatzes. So wird beispielsweise üblicherweise Gruppenarbeit nicht als Unterrichtsmethode verstanden, sondern als „Sozialform“, im Kontrast zu Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit. Eine „Methode“ würde neben dem Wechsel von Sozialformen mindestens noch beschreiben, was gemacht werden soll („Aktionsformen“). Grundsätzlich sind entsprechende Begriffe immer Konstrukte, und damit ein Hilfsmittel, Unterricht zu beschreiben und zu begreifen. Das heißt: Erst wenn wir die Begriffe kennen und verwenden, können wir diese

Elemente sehen und gestalten. Wer den Begriff der „Artikulation" im Zusammenhang der Didaktik nicht kennt, wird kaum ein Artikulationsschema erkennen oder anhand von Artikulationsschemata Unterricht gestalten können.

Begriffe, Kategorien und Beziehungen in didaktischen Modellen bilden ein *Strukturmodell*. Strukturmodelle bilden eine sehr grundlegende Schicht in didaktischen Modellen (siehe Abbildung 2). Sie sind nur abstrakt fassbar. Wesentliche Elemente, Phänomene und Beziehungen werden aber durch *Planungsunterlagen* konkret fassbar gemacht (siehe wiederum Abbildung 2). Planungsunterlagen sind Darstellungen zur Planung und Gestaltung von Unterricht, die Teil- oder Endergebnisse der Planung schriftlich und strukturiert festhalten:

- Eine *tabellarische Darstellung des geplanten Verlaufs* ist hier ein häufig verwendetes Hilfsmittel: Von oben nach unten werden in Zeilen Phasen und Lernschritte notiert, in Spalten werden dazu wesentliche Elemente des geplanten Verlaufs beschrieben (z. B. Arbeitsanweisungen, Sozialformen, Intentionen, Lernmaterial).
- Zudem legen spezifische Planungsunterlagen wie *Lehr- oder Bildungspläne, Stoffverteilungspläne, Prüfungsordnungen, Bedarfs- und Adressatenanalysen* die Bedingungen für den Unterricht fest.
- Auch *Bildungsmedien*, also Materialien, die zum Lehren und Lernen eingesetzt werden, können als Planungsunterlagen verstanden werden. Ein Arbeitsblatt, ein vorbereiteter Tafelanschrieb oder der Foliensatz einer digitalen Bildschirmpräsentation selbst dienen sowohl den Lehrkräften als auch den Teilnehmern als Hilfe, den Unterricht nach Plan durchzuführen.

Interessanterweise existieren gewisse Standards, wie Planungsunterlagen für Lehr-/Lernprozesse üblicherweise aussehen (z. B. für Bildungspläne, Prüfungsordnungen oder für die Verlaufsplanung). Wer unterrichtet, kennt entsprechende Formate und kann diese Unterlagen auch lesen. Es existiert aber keine normierte und kodifizierte Darstellung, wie z. B. für Bilanzen, Schaltpläne oder Programmablaufpläne.

Komplexität verringern

Ein Modell ist ein vereinfachtes Abbild der Wirklichkeit, das zum Ziel hat, wesentliche Elemente eines Wirklichkeitsbereichs zu erfassen und die Beziehungen zwischen diesen Elementen sichtbar zu machen. Daher zielen didaktische Modelle darauf ab, die komplexen Wechselbeziehungen zwischen den Elementen einer Lehr-/Lernsituation für didaktische Entscheidungen und praktisches Handeln in der Situation zugänglich zu machen. Ziel ist, die „vielfältigen Wechselbeziehungen für didaktische Entscheidungen sowie die zahlreichen Einflussgrößen [...] auf ein zu bewältigendes Maß [zu] reduzieren" (Riedl 2010, S. 79). Hier lässt sich die Modellfunktion der Technologie zuordnen, die Knecht-von Martial (1986, S. 61 f.) beschreibt. Nicht wenige Aussagen in didaktischen Modellen fokussieren sich auf die Wirkung einzelner Maßnahmen, so dass Prognosen über das Verhältnis von eingesetzten Mitteln (z. B. Lernmethoden, Unterrichtsmedien) und angestrebten Zwecken (z. B. Bildungsideale, Lehrziele) eine wesentliche Grundlage für didaktisches Handeln bilden.

Die Konzentration auf für wesentlich erachtete Elemente und Abhängigkeiten stellt dabei stets eine Einschränkung dar, die andere Dinge ausblendet. Diese Entscheidung für die Betrachtung einiger Zusammenhänge unter Verzicht auf andere ist eine normative, also eine wertbezogene Entscheidung. Hier greifen *didaktische Prinzipien*, die benennen, was wesentlich ist (siehe Abbildung 2): durch die Auswahl von Elementen und Fragestellungen, oder die Benennung von Einflussfaktoren und wechselseitigen Beziehungen.

Anleitungen (wie Lehrbücher, Handreichungen oder Unterrichtskonzepte) zur Planung und Gestaltung von Situationen des Lehrens und Lernens umfassen stets Hinweise, welche Leitlinien, Ideen, Konzepte, Bedingungen oder besonderen Ziele zu beachten sind. Entsprechende Prinzipien können stark wertorientiert sein (z. B. Gender-Mainstreaming, Bildung für nachhaltige Entwicklung). Sie können aber auch einfach geeignete Mittel zum Zweck beschreiben (z. B. Anschaulichkeit, produktives Üben). Oft genug sind didaktische Prinzipien sehr unscharf formuliert (z. B. „Schülerorientierung", „Authentizität"). Manche Hinweise sind als Faustregeln formuliert (z. B. „vom Leichten zum Schweren").

Diese Hinweise lassen sich als „didaktische Prinzipien" zusammenfassen. Didaktische Prinzipien vermitteln zwischen drei Polen: erstens den wissenschaftlich fundierten, im besten Fall empirisch überprüften Erkenntnissen, zweitens den normativen, also wertorientierten Vorgaben zum Lehren und Lernen, und drittens, dem konkreten, praktischen Tun von Lehrkräften. Sie sind daher Teil des Erfahrungs- und Handlungswissens sowie gleichzeitig Teil oder Gegenstand des wissenschaftlichen Wissens über Didaktik. Häufig genug geben didaktische Prinzipien aber auch wissenschaftliche Mythen wieder (z. B. „Aufmerksamkeitsspanne"). Als „subjektive Theorien von Lehrkräften" sind entsprechende Annahmen Gegenstand der allgemeindidaktischen empirischen Forschung.

Handlungs- und Entscheidungsimpulse liefern

Üblicherweise schlagen didaktische Handreichungen ein schrittweises Vorgehen für die Konzeption und Organisation von Lehr-/Lernprozessen vor. Einzelne Tätigkeiten der Analyse, Planung und Vorbereitung werden als Prozessschritte vorgegeben und in eine Reihenfolge gebracht. Dabei bauen Prozessschritte aufeinander auf (z. B. „Sachanalyse", „Didaktische Reduktion", „Verlaufsplanung") oder sind weiter untergliedert. Einzelne Schritte werden dokumentiert oder führen zu einem schriftlich niedergelegten Ergebnis – den Planungsunterlagen. Neben dem Strukturmodell lässt sich für viele didaktische Modelle ein mehr oder weniger ausführlich dargelegtes *Vorgehensmodell* beschreiben (siehe Abbildung 2): Durch Fragen, die im Ablauf von Planung, Durchführung und Auswertung zu stellen sind sowie durch eine Abfolge von Planungsschritten leiten didaktische Modelle praktisches Handeln von Lehrkräften an, vor und nach dem Unterricht. Dabei umfassen die Fragen, die sich im Verlauf der Planung stellen, immer auch stark wertbezogene Anteile (vgl. Riedl 2010, S. 79).

Bei Knecht-von Martial (1986, S. 132 f., S. 200) findet sich in diesem Zusammenhang die Unterscheidung in Planung und Entscheidung als Funktionen didaktischer Modelle. Für die Planung lässt sich zum einen der Planungsprozess durch Planungselemente, Teilplanungen, Alternativplanungen und Planbeschluss kennzeichnen, im Sinne eines Verlaufsmodells. Zum andern zielt dieser Planungsprozess auf die Planung eines Prozesses ab. Das heißt: Schrittweise wird ein Plan erstellt, wie eine Sequenz in Situationen des Lehrens und Lernens im Verlauf strukturiert wird. Unter Umständen müssen alternative Verläufe antizipiert werden. Zudem muss unter Umständen im Verlauf neu geplant werden.

Eng verknüpft mit dem Planungsprozess sind die Entscheidungen, die notwendigerweise für didaktische Situationen getroffen werden. Modelle dienen hier einerseits ganz unmittelbar der direkten Begründung von Entscheidungen, beispielsweise durch die Benennung von Kriterien, nach denen Ziele und Inhalte ausgewählt und geordnet werden. Anderseits kennt die Bildungsplanung die Begründung von Entscheidungen durch die Auswahl von Verfahren, die zu einer Entscheidung führen. Der Grundgedanke ist hier, dass eine Einigung auf systematische Verfahren, beispielsweise der partizipativen Abstimmung, die Ergebnisse der Entscheidungen legitimiert, die in diesen Verfahren getroffen werden.

Forschungsrelevante Fragestellungen generieren

Im Gegensatz zu den drei bisher genannten anwendungsorientierten Funktionen didaktischer Modelle ist noch umfassend eine vierte Funktion zu benennen, die nur mittelbar auf das didaktische Handeln in der Praxis abzielt. Insbesondere die Elemente der Strukturmodelle (Begriffe, Eigenschaften, Zusammenhänge), aber auch didaktische Prinzipien sowie Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen „bilden ein Gerüst für Unterrichtsforschung und Schulentwicklung“ (Riedl 2010, S. 79).

Knecht-von Martial (1986, S. 235 f.) differenziert hier zwischen einer *theoretischen Funktion* und einer *Forschungsfunktion*. Der Begriff der Theorie bezeichnet hier die Funktion, Erkenntnisse in geordneter Form zur Darstellung zu bringen, das heißt: Durch die Benennung von Aussagenarten, Abstraktionsebenen oder Perspektiven lassen sich Aussagen, Hypothesen oder Modelle in Zusammenhang bringen und vergleichen. Die Intention dieses Beitrags entspricht im Großen und Ganzen dieser Funktion. Die Forschungsfunktion hingegen erfüllt den Zweck, neue Hypothesen über didaktische Situationen zu erzeugen.

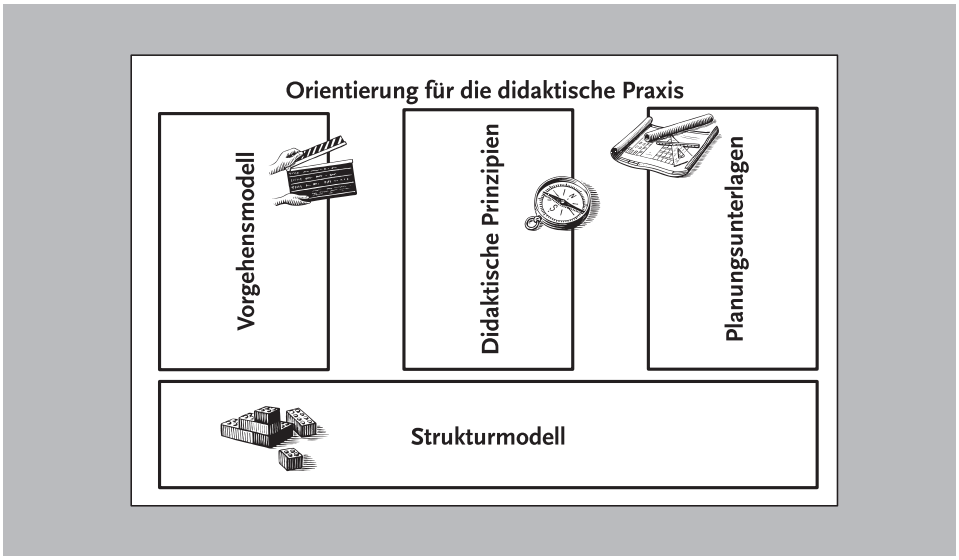


Abbildung 2: Vorgehensmodell, Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell im Zusammenhang

Das Zusammenspiel von Vorgehensmodell, leitenden Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell macht die Planung und Gestaltung von Unterricht als Prozess greifbar und für angehende Lehrkräfte vermittelbar. In Praxisanleitungen wird durch diese Bestandteile eine *Methodik* der Planung und Gestaltung von Unterricht beschrieben. Natürlich existiert nicht nur eine Methodik – im Gegenteil, jede didaktische (Theorie-)Richtung bildet eine eigene Methodik aus, die mal mehr, mal weniger strukturiert dargestellt wird.

Letztlich gehören Methodiken in vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen zum Grundbestand an disziplinspezifischem Wissen – neben der Bildungswissenschaft beispielsweise in den Ingenieurswissenschaften, in der Wirtschaftsinformatik, in der Architektur ebenso wie in der Betriebswirtschaftslehre. Diese Methodiken lassen sich ebenfalls durch das Zusammenspiel von Vorgehensmodell, Prinzipien, Planungsunterlagen und Strukturmodell beschreiben. Methodiken werden während der Ausbildung (bzw. dem Studium) gelehrt und in der beruflichen Tätigkeit angewandt sowie verfeinert.

2.3 Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik

Als Lehrkraft oder im Bildungsmanagement macht man wahrscheinlich zunächst Bekanntschaft mit einer „Bindestrich-Didaktik", bevor man den bereits angeführten allgemeindidaktischen Überlegungen (beispielsweise vom Primat der Didaktik) oder den noch folgenden allgemeindidaktischen Modellen (beispielsweise dem Berliner Modell) begegnet. Während die Allgemeine Didaktik den Anspruch erhebt, grundlegende, allgemeingültige und damit notwendigerweise abstrakte Aussagen über Lehren und Lernen unabhängig von einzelnen Bereichen der Bildung zu entwickeln, widmen sich „Bindestrich-Didaktiken" einzelnen, begrenzten Anwendungsfeldern (vgl. Peterßen 1996, S. 44). Nicht nur als Lehrkraft oder im Bildungsmanagement, auch als Schülerin, Student, Adressat oder Teilnehmerin ist man lehrend und lernend in einem bestimmten Bildungsabschnitt aktiv – in einem Fach, in einem Bildungsbereich, oder man ist beschäftigt mit einem bestimmten Anliegen. Dem entsprechend lassen sich *Fachdidaktiken*, *Bereichsdidaktiken* und *spezifische Didaktiken* unterscheiden (vgl. ebd.):

- *Fachdidaktiken* haben sich ausgehend von Schulfächern und schulischen Gegenstandsbereichen entwickelt; zum Teil auch in Bezug zu wissenschaftlichen Disziplinen, die keine Entsprechung in Schulfächern haben. Es gibt eine Didaktik der Mathematik oder des Fremdsprachenunterrichts, eine Didaktik der Arbeitslehre oder des Anfangsunterrichts, eine Pflegedidaktik und eine Didaktik des Rechnungswesens. Schon im Vergleich zweier Schulfächer wie Biologie und Kunst wird deutlich, dass jedes Fach eigene Strukturen, Begründungsmuster und Handlungsformen kennt, um für Lehr-/Lernprozesse Bildungspläne, Unterrichtsmethoden und Lernerfolgskontrollen zu entwickeln. Die Fachdidaktiken bilden den Rahmen, um in Forschung und Lehre an der Hochschule, in der Lehrerbildung, in der Unterrichtsentwicklung und in der Erstellung von Lehrwerken fachspezifische Unterrichtskonzepte (weiter) zu entwickeln.
- *Bereichsdidaktiken* (auch Stufendidaktiken) beziehen sich auf einen institutionell und biografisch begrenzten Bereich im gesamten Bildungssystem. Zunächst sorgen hier Schularten und Schulstufen für eine erste Gliederung, so dass man eine Grundschuldidaktik von einer Oberstufendidaktik unterscheiden kann. Diese Gliederung kann im Weiteren über die Lebensspanne ausgeweitet werden, so dass es unter anderem auch eine Weiterbildungsdidaktik und eine Hochschuldidaktik gibt. Das jeweils Spezifische für Bereichsdidaktiken ergibt sich im Wesentlichen aus den Eigenschaften der Adressaten im jeweiligen Lebens- und Entwicklungsabschnitt (beispielsweise für Jugendliche in der Adoleszenz in der Sekundarstufe I und II), aber auch aus den institutionellen Eigenheiten der jeweiligen Bildungseinrichtung in Abgrenzung zu Zielen, Inhalten und Lernformen an anderen Bildungseinrichtungen im selben Segment (beispielsweise Universitäten gegenüber der beruflichen Weiterbildung).
- *Spezifische Didaktiken* machen einzelne Dimensionen oder Probleme in Lehr-/Lernprozessen zum Ausgangspunkt von Forschung und Lehre. Prominentestes Beispiel ist die Mediendidaktik: Diese fragt nach der Funktion von Medien

in Situationen des Lehrens und Lernen, und gibt Hinweise für den Einsatz von Medien in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen. Zu nennen wäre zudem die Interkulturelle Didaktik, die kulturspezifische Voraussetzungen für didaktische Situationen beschreibt (beispielsweise im Kontext von beruflichen Weiterbildungsangeboten, die von einem Unternehmen weltweit durchgeführt werden), sowie die Gender-Didaktik, die Differenzen (Gender) und Differenzierung (Gendering) zwischen den Geschlechtern in didaktischen Situationen untersucht.

Nun wäre es naheliegend, die Fachdidaktiken, die Bereichsdidaktiken und die spezifischen Didaktiken als Teilgebiete der Allgemeinen Didaktik zu betrachten, die sich in den wesentlichen Untersuchungsgegenständen und den Forschungsmethoden auf einen zentralen Kern beziehen, aber jeweils unterschiedliche Bereiche der Bildungspraxis als Untersuchungs- und Anwendungsfeld haben – so wie sich aus der Wirtschaftswissenschaft spezifische Betriebswirtschaftslehren ergeben (wie Bankbetriebswirtschaftslehre oder Industriewirtschaftslehre). Für die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin stellt sich das Verhältnis jedoch weniger eindeutig dar, aus mehreren Gründen:

- Zum Ersten erfolgt der Einstieg in das Studium der Didaktik (wenn überhaupt und wie oben bereits erwähnt) über ein spezifisch fachliches, bereichs- oder problembezogenes Interesse. Es gibt kein Studium der Didaktik – im Unterschied zum Studium der Psychologie, der Rechtswissenschaft oder der Mathematik. Man beschäftigt sich mit der Didaktik des Fachs, das man unterrichtet oder mit einer adressatenorientierten Didaktik für die Menschen, die man unterrichtet. Man beschäftigt sich mit aktuellen didaktischen Herausforderungen wie mit Medien oder Nachhaltiger Entwicklung – und man ist dankbar, wenn didaktische Erkenntnisse spezifisch diese Anliegen betreffen.
- Zum Zweiten ist traditionell die Allgemeine Didaktik eng mit der Lehrerbildung an den Universitäten in Deutschland verknüpft, und damit wesentlicher Bestandteil der Schulpädagogik. Die Erweiterung pädagogischer Handlungsfelder über die Schule hinaus schlägt sich wiederum nieder in Bereichsdidaktiken (z. B. Hochschuldidaktik), in spezifischen Didaktiken (z. B. Mediendidaktik) und in einzelnen Fachdidaktiken (z. B. Pflegedidaktik) – nur unwesentlich aber in den rein bildungswissenschaftlichen Studiengängen (früher Diplom-Pädagogik), da der Theorie- und Forschungsbestand eben stark auf schulisches Lernen bezogen ist. Außerhalb des deutschsprachigen Raums hat die Allgemeine Didaktik kein Äquivalent (vgl. Hericks/Kunze/Meyer 2008, S. 747 f.).
- Zum Dritten sind insbesondere die Fachdidaktiken an den Hochschulen den Fachwissenschaften zugeordnet, das heißt: Sie sind an den jeweiligen Fakultäten angesiedelt (z. B. Mathematik, Philologien, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften), und nicht in der Nähe der Bildungswissenschaft konzentriert (vgl. Peterßen 1996, S. 50).

Aus dieser Situation ergeben sich zwei Fragen, die wesentlich sind für die Beschäftigung mit didaktischen Modellen: Welche Position und welchen Kern hat die

Allgemeine Didaktik, und was spricht für eine Beschäftigung mit (fach-, bereichs- und problem-)übergreifenden didaktischen Fragen? Wie ist das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, oder anders: Ist eine Fachdidaktik ein Teil der jeweiligen Fachwissenschaft? Im Folgenden werden diese Fragen kurz entsprechend dem Stand der Diskussion erörtert.

Allgemeine Didaktik als (leeres) Zentrum

Die Allgemeine Didaktik wird traditionell als unerlässliche Teildisziplin der Bildungswissenschaft verstanden, die wissenschaftlich fundiert und universell – das heißt mit Bezug auf mögliche Teilbereiche der Bildung – didaktische Phänomene untersucht und als Handlungswissenschaft in der Praxis der Bildung wirkt:

> *Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält; als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme; als auf Totalerfassung aller Erscheinungen und Faktoren im Felde des Lehrens und Lernens ausgerichtete Disziplin kann sie auf keine erprobte wissenschaftliche Methode und keinen bewährten Ansatz didaktischer Theoriebildung verzichten, sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrages für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen.* *(Peterßen 1996, S. 47)*

Übergreifend zu den „Bindestrich-Didaktiken" ist es der Anspruch einer Allgemeinen Didaktik orientierend und integrierend zu wirken. So gilt es zum Ersten, Redundanzen zu vermeiden: Nicht jede Fachdidaktik muss grundlegende Phänomene, Erkenntnisse, Verfahren oder auch Reformen neu erfinden. Im Rahmen einer Allgemeinen Didaktik lassen sich weithin gültige Trends erkennen und beschreiben, beispielsweise die Lernzielorientierung und ihre Kritik in den 1970er Jahre, die Handlungsorientierung in den 1980er Jahren, die Rezeption der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus in der Didaktik zum Ende des 20. Jahrhunderts oder die Ausrichtung an Outputs, Outcomes und Kompetenzen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Zum Zweiten sollte eine Allgemeine Didaktik einzelne Erkenntnisse ordnen und systematisieren und für die didaktische Praxis nutzbar machen, insbesondere solche, die aus den Grundlagenwissenschaften kommen (beispielsweise Pädagogische Psychologie, Unterrichtsforschung, Wissenssoziologie, Erkenntnistheorie). Zum Dritten darf man das Verhältnis einzelner Disziplinen untereinander durchaus als konkurrierend betrachten. Insbesondere im Wissenschaftsbetrieb geht es um Bedeutung, Einfluss und die Verteilung finanzieller Mittel. Die Bedeutung der jeweils eigenen Disziplin für die Bildung – unabhängig davon, ob allgemein- oder berufsbildend argumentiert wird – ist ein wesentlicher Bezugspunkt für die gesamtgesellschaftliche Relevanz, neben der Bedeutung für (unter anderem) die Gesundheit, den technischen Fortschritt oder das ökonomische Wohlergehen. Umgekehrt: Keine Disziplin, kein Fach und damit auch

keine Fachdidaktik wird für sich in Anspruch nehmen, im Bereich der Bildung von untergeordneter Bedeutung zu sein. Eine Allgemeine Didaktik kann hier Orientierung bieten, und sei es nur durch Organisation und Strukturierung der Debatte darüber, welche Ziele und Inhalte Eingang in die Bildungspläne finden.

Als „Berufswissenschaft" sind daher allgemeindidaktische Themen selbstverständlich in den Kerncurricula vertreten, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in den Jahren 2004 bis 2008 für ein Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft, für ein Lehramtsstudium mit Schulfach Pädagogik und für die Lehrerbildung entwickelt hat. Ebenso finden sich allgemeindidaktische Themen in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2004 (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 15 ff.).

Dennoch droht der Allgemeinen Didaktik die stabile Mitte verloren zu gehen. Ewald Terhart (2009, S. 13 f.) beschreibt drei Entwicklungen, die zur Herausforderung für die Allgemeine Didaktik werden:

- Mit einer Ausweitung der pädagogischen Handlungsfelder über die allgemein- und berufsbildende Schule hinaus geht eine Spezialisierung didaktischer Erkenntnisse und Verfahren einher. Didaktik als Teil der Schulpädagogik kennt einen gut beschreibbaren institutionellen Rahmen (die staatliche Regelschule), klare Vorgaben in Bildungszielen und -plänen sowie fest begrenzte Adressatengruppen in spezifischen Lebensphasen (Kinder und Jugendliche). Die Idee des Lebenslangen Lernens bricht diese Einheit auf. Die Weiterbildung kennt sehr unterschiedliche institutionelle Rahmungen sowie vielfältige Zielgruppen und Lernanlässe. So ist Erwachsenenbildung an der Volkshochschule etwas anderes als eine betriebliche Weiterbildung. Im Sinne der Bereichsdidaktik entwickeln sich hier in der Konsequenz spezielle didaktische Ansätze. Die „breite Spanne aller möglichen Lehr-Lern-Felder kennt womöglich kein Allgemeines mehr" (ebd.).
- Für die schulbezogene Didaktik, aber auch für alle anderen Bereiche der Bildung wird mehr und mehr ein empirischer Zugang gefordert und auch praktiziert. Als Folge hat sich ein *sehr breites akademisches Feld* etabliert, das von unterschiedlichen Disziplinen besetzt ist: die Bildungsforschung. Die schlägt sich gelegentlich in der Fachbezeichnung pädagogischer Studiengänge und Forschungsbereich nieder, wenn von „Bildungswissenschaften" im Plural die Rede ist.[2] Unterschiedliche Disziplinen, die zu Phänomenen im Bereich der Bildung forschen (insbesondere psychologische Teildisziplinen), bringen jedoch nicht nur ein eigenes Set an Forschungsmethoden, sondern auch ein spezifisches Verständnis mit, was

2 Zu den Fachbezeichnungen „Pädagogik", „Erziehungswissenschaft" und „Bildungswissenschaft" (jeweils im Singular) lassen sich zwar Unterschiede in der erkenntnistheoretischen Positionierung rekonstruieren; im Allgemeinen darf man die Begriffe (wie in diesem Beitrag) aber synonym verwenden. Es steht unabhängig von der Bezeichnung außer Frage, dass hier eine einheitliche wissenschaftliche Disziplin gemeint ist (um deren wissenschaftliche Ausrichtung durch die Bezeichnung gestritten wird). Wo aber von „Bildungswissenschaften" im Plural die Rede ist, ist der disziplinäre Kern in Frage gestellt.

eigentlich Forschungsgegenstand ist. „Lern- und Lehrkonzeptionen aus anderen Disziplinen (Lern- und Unterrichtspsychologie, Neurowissenschaften etc.) machen den etablierten, traditionell eher schulbezogenen Didaktiken Konkurrenz“ (Terhart 2009, S. 13 f.).

- Typisch für eine schulbezogene Didaktik ist die Annahme einer unerlässlichen Verbindung zwischen Lehren und Lernen. Lernen findet dort statt, wo gelehrt wird – diese schultypische Prämisse prägt die Allgemeine Didaktik. Selten wird diese Annahme als Prämisse reflektiert, die man auch in Frage stellen kann. Erkenntnisse zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung in der Erwachsenenbildung, in der beruflichen Bildung, ja sogar in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung (Stichwort: Elementarpädagogik) verweisen jedoch auf die Bedeutung des *Informellen Lernens*. Dieses findet in den traditionellen Ansätzen der Allgemeinen Didaktik kaum Beachtung, auch weil die prinzipielle Möglichkeit und die generelle Notwendigkeit, Lernprozesse institutionell abzusichern, sowohl die Existenz von Schule, als auch die Existenz der Allgemeinen Didaktik legitimierte: „[...] die Allgemeine Didaktik ‚verwaltete‘ und stützte diesen grundsätzlich unbezweifelten Lehr-Lern-Nexus in Theorie wie Praxis“ (ebd.).

Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich Frage, welchen Beitrag eine Allgemeine Didaktik für die Praxis der Bildung noch leisten kann. Den drei genannten Herausforderungen ist gemeinsam, dass sie anstelle des „Allgemeinen“ in der Didaktik etwas „Spezielles“ setzen: einen speziellen Bildungsbereich, ein spezieller disziplinärer Zugang, oder ein individuell erfahrener (informeller) Lernfortschritt. Nach Terhart (ebd., S. 32) ist das „Spezielle“ aber auch dasjenige, das Bildung unter Umständen verhindert. „Lernen“ im „Speziellen“ wird in Schranken aufgefasst – beschränkt auf einen Bereich, eine Alltagssituation, ein Milieu. Demnach sollte es die Allgemeine Didaktik leisten, über diese Beschränkungen hinauszudenken, Grenzen zu überschreiten und damit Bildung zu ermöglichen.

Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft

Wie die meisten Bereiche des menschlichen Lebens ist auch die akademische Lehre und Forschung im Allgemeinen arbeitsteilig organisiert. In Lehre und Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens wird die Arbeitsteilung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft regelmäßig thematisiert (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 29). Wir erwarten, dass Lehrkräfte ihr Lehrfach selbst gelernt oder gar studiert haben (fachliche und fachwissenschaftliche Grundlegung), und dass sie über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, spezifisch ihr Fach – und kein anderes – zu lehren (fachdidaktische Grundlegung). Wir gehen wahrscheinlich auch davon aus, dass Lehrkräfte über allgemeine pädagogische oder didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (allgemeindidaktische Grundlegung). Je allgemeiner diese Kompetenzen allerdings sind, desto weniger rechnen wir diese der Profession als Lehrkraft zu. Letzten Endes, überspitzt formuliert, geht es hier (in der Pädagogik) um persönliche Führungsqualitäten und Schlüsselqualifikationen wie Rhetorik, Organisationsfähigkeit und Präsentationstechniken. Mit Blick

auf die Lehrkräfte ist daher eine enge Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik gegeben. Kenntnisse in Allgemeiner Didaktik oder Pädagogik sind nützlich, aber kein Muss, solange die Fachdidaktik zum erfolgreichen Handeln in didaktischen Situationen ausreicht.

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplinen stellt sich das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft jedoch anders dar. Die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik teilen sich den Untersuchungsgegenstand (die didaktische Situation) und das Erkenntnisinteresse (Lernen ermöglichen durch Förderung von Lehrkräften und Lehre). Die Fachwissenschaft beschäftigt sich mit anderen Dingen und mit sehr spezifischen Forschungsmethoden: die Linguistik untersucht den Wandel der Kasushäufigkeit in den literarischen Texten der deutschen Klassik, während in der Zoologie eine neu entdeckte Käferart bestimmt wird.

So ist eigentlich unbestritten, dass die Fachdidaktik ein Bestandteil der Didaktik ist, nicht der Fachwissenschaft:

> *Sie [die Fachdidaktik] kann nicht als wurmfortsatzähnlicher Anhang etablierter Fachwissenschaften (wie sie in der Universität organisiert sind) verstanden werden und lediglich die Funktion haben, das Problem der Lehr- und Lernbarkeit der von den Fachwissenschaften längst vorentschiedenen Inhalte zu lösen. Fachdidaktik ist in die Didaktik schlechthin integriert und nimmt deren Aufgaben unter ihrem besonderen, dem fachlichen Aspekt wahr. Ähnlich formuliert KERSTIENS (1972, S. 42): ‚Sie ist eine Theorie des Lernens und Lehrens in einem bestimmten Bereich, nicht eine Theorie des Gegenstandsbereichs, über den etwas gelehrt werden soll.'*
> *(Peterßen 1996, S. 48)*

An diesem Zitat wird deutlich, dass es die Fachdidaktik ist, die sich gegenüber den Nachbardisziplinen positionieren muss. Gegenüber der Allgemeinen Didaktik wird meist ein Verhältnis der Integration oder der Komplementarität behauptet, während gegenüber der Fachwissenschaft eine Abgrenzung und Emanzipation vorgenommen wird:

- Grundsätzlich sind die Fachdidaktiken ebenso wie die Allgemeine Didaktik *Teildisziplinen der Bildungswissenschaft*. Sie sind gleichgeordnet, aber nicht identisch. Die Fachdidaktiken sind neben der Allgemeinen Didaktik unerlässlich, da Lehren und Lernen eben jeweils spezifische Inhalte, Ziele und Kontexte kennt. Dabei gilt: „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik stehen in ständiger und unauflöslicher Korrespondenz zueinander" (ebd. S. 49).
- Eine Vereinnahmung durch die Fachwissenschaft verkürzt die Fachdidaktik auf Methodik, also auf die Bestimmung geeigneter Lehrverfahren für vorgegebene Inhalte. Die Erkenntnisse der Bildungswissenschaft im Allgemeinen und der Didaktik im Besonderen bleiben ungenutzt; zudem steht zu befürchten, dass implizite, fachspezifische Auffassungen darüber, was Lernen bedeutet, das (fach-)didaktische Handeln bestimmen (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 30).

Zudem ist davon auszugehen, dass Ziele und Inhalte von Bildung selten so organisiert sind, wie dies durch die hierarchische Ordnung in wissenschaftliche Disziplinen, Fachgebiete und Teilfächer vorgegeben ist. Das Schulfach ist gerade kein Ausschnitt aus einem universitären Lehrgebiet (vgl. Peterßen 1996, S. 48). Dies gilt insbesondere auch für die berufliche Bildung sowie für die Orientierung an Kompetenzen.

3 Didaktik als Planungslehre

Es hat in der Didaktik im deutschsprachigen Raum eine gewisse Tradition, eine Einteilung in Theorierichtungen vorzunehmen, im Sinne von Forschungsparadigmen. Einen ersten vergleichenden Überblick hat Ende der 1960er Jahre Herwig Blankertz (1969) mit seiner Monografie „Theorien und Modelle der Didaktik" vorgenommen, und damit den Begriff „Didaktisches Modell" geprägt.

Blankertz hat *bildungstheoretische* Modelle (kurz zu merken: Klafki), *lerntheoretische* Modelle (kurz: Heimann, Otto, Schulz) und *informationstheoretische* Modelle (kurz: von Cube) unterschieden. Die beiden ersten sind die wohl prominentesten und einflussreichsten Richtungen der Allgemeinen Didaktik im deutschsprachigen Raum. Sie werden immer wieder zitiert, sind unverzichtbarer Teil der Lehrerbildung und werden auch in allen gängigen Lehrwerken regelmäßig erörtert: Sie sind exemplarisch für das systematische Nachdenken über didaktische Situationen, und werden daher in den folgenden beiden Kapiteln (2.1 und 2.2) kurz skizziert.

Statt einer Darstellung des kybernetischen (informationstheoretischen) Ansatzes nach Felix von Cube wird im dritten Kapitel (2.3) die anglo-amerikanische Forschungsrichtung des Instructional Design (auch: Instruktionsdesign) vorgestellt. Letztere Richtung scheint heute, insbesondere im Umfeld des Lernens mit digitalen Medien, eine größere Rolle zu spielen als die deutschen informationstheoretischen Ansätze der 1960er und 1970er Jahre. Tatsächlich sind zwischen von Cube und dem Instruktionsdesign Ähnlichkeiten und Beziehungen in der Forschung und der Theoriebildung zu erkennen, die allerdings nicht erörtert werden können.

Für die Vielzahl anderer, ebenfalls relevanter Richtungen in der Didaktik ist in diesem Beitrag bedauerlicher Weise ebenfalls kein Platz. Um überhaupt eine Orientierung zu gewinnen, ist ohnehin eine Reduktion durch eine Klassifikation notwendig. Hier sei auf die systematische Einordnung von didaktischen Ansätzen durch Leitbegriffe verwiesen (Bildung, Lernen, Interaktion, System, Konstruktion), die Kron, Jürgens und Standop (2014, S. 69 und passim) anbieten.

3.1 Bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki

Die Bildungstheoretische Didaktik nach Klafki ist eine „Didaktik im engeren Sinne“: Es geht die Begründung von Zielen des Unterrichts und um die Auswahl von Inhalten. Hier gilt das Primat der Didaktik (siehe oben), das heißt: Alle anderen Entscheidungen in der Gestaltung didaktischer Situationen sind den Zielen und Inhalten nachgeordnet. Mit seinen Überlegungen knüpft Klafki an eine umfassende, geisteswissenschaftliche Theorietradition zum Begriff der Bildung an, die „von Herbart an über Willmann und Weniger bis hin zu Spranger, Litt, Ballauff, Ruhloff und Wulf“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 70) reicht. Daher stehen zu Beginn der didaktischen Ausführungen von Klafki bildungstheoretische Überlegungen um die Begriffe der materialen, der formalen und der kategorialen Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen sind in einem zweiten Schritt Grundlage der „Didaktischen Analyse“, die Klafki als Instrumentarium für die Vorbereitung von didaktischen Situationen beschreibt und vorschlägt.

Materiale Bildung – Formale Bildung – Kategoriale Bildung

Im Theoriebestand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet Klafki in den 1950er Jahren eine etablierte Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien vor. Materiale Bildung meint (vereinfacht gesagt) die Aneignung von Wissen, während formale Bildung die Entfaltung von Fähigkeiten bezeichnet:

- *Materiale Bildungstheorien* gehen von der bildenden Wirkung dessen aus, was gelehrt und gelernt wird. Das sind die „kulturellen Inhalte“ (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 71), die dem Menschen ermöglichen, sich in der Welt zurecht und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Als „Wissen“ ist das, was gelernt werden soll, schon vor dem Menschen da. Es lässt sich objektivieren, ist also „Lernstoff“: Bildungsinhalte werden als Material betrachtet.
- *Formale Bildungstheorien* setzen auf die „inneren Kräfte“ (ebd.), die gefördert werden sollen. Entscheidend sind die Fähigkeiten des Menschen, sich die Welt zu erschließen, insbesondere die soziale Welt und damit das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen. Im Vordergrund steht daher eher die Form (die Wissen aufnehmen kann) als der Inhalt dessen, was gelehrt wird: der formale Bildungsgehalt.

Beide Ausrichtungen stehen scheinbar unvereinbar gegenüber: Kommt es darauf an, das Richtige zu wissen, oder darauf, das Richtige zu können? So gefragt scheint die Antwort klar (Das Können ist entscheidend!); in einer anderen Formulierung wird die Abwägung schwieriger: Reicht es, nur die Kräfte des Individuums auszubilden, oder braucht das Individuum Kenntnisse und Fähigkeiten, die es nicht selbst entwickeln kann, sondern aus dem bestehenden Wissensvorrat der Gesellschaft entnehmen muss? Niemand kann die Mathematik oder eine fremdsprachliche Grammatik aus sich selbst heraus entdecken und entwickeln – gleichzeitig sind wir froh, einige mathematische Verfahren zu kennen, um im Alltag oder in der beruflichen Tätigkeit Dinge berechnen zu können, und grammatikalische Zusammenhänge zu verstehen, um schneller Englisch oder Französisch zu lernen.

Im klassischen Begriff der Bildung ist dieser Zusammenhang immer eng zusammengedacht: Ohne Welt und Gesellschaft kann niemand zum Mensch werden. Der Mensch braucht objektiv gegebene Erkenntnisse und Erfahrungen, um seine eigenen Kräfte zu entfalten. „Bildung" meint, dass diese Kräfteentfaltung ein selbsttätiger Prozess ist, in dem ein Mensch sich selbst am allgemein Gegebenen bildet.

Nun wird in der Praxis der enge Zusammenhang zwischen formalen Bildungsinhalten und formalen Bildungsgehalten gerne vergessen – zur Zeit Klafkis ebenso wie heute noch. Das Ergebnis ist eine einseitige Fokussierung entweder auf Inhalte (was zu einer „Stoffhuberei" führt), oder auf Fähigkeiten (was zu einer Beliebigkeit führen kann). Mit dem Begriff der *Kategorialen Bildung* bezeichnet Klafki nun den Umstand, dass beide Elemente grundsätzlich aufeinander verwiesen sind, das heißt: Das Eine kann nicht ohne das Andere bleiben. Menschen können Fähigkeiten nicht ohne geeignete Inhalte entwickeln (erschließen), gleichzeitig können Menschen ohne Fähigkeiten sich keine Inhalte erschließen. Diese „doppelte Erschließung" ist Ausgangspunkt aller didaktischen Überlegungen, und macht den Begriff der Bildung nutzbar für die konkrete Bildungsplanung (vgl. Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 72). Das heißt: Neu bei Klafki ist nicht, materiale und formale Bildung konsequent zusammen zu denken – das Wechselverhältnis ist seit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) im Begriff der Bildung erfasst. Neu ist, dieses Wechselverhältnis ganz konkret für die Bildungsplanung und die Didaktik in der Vorbereitung von Lehr-/Lernprozessen zu nutzen.

Aufgabe der Bildungsplanung ist daher nach Klafki, Bildungsinhalte zu bestimmen, die eine doppelte Erschließung möglich machen. Entsprechende Bestandteile eines Bildungsplans sind das „Elementare". Klafki benennt sieben Grundformen des Elementaren: Das „Fundamentale", das „Exemplarische", das „Typische", das „Klassische", das „Repräsentative", die „einfachen Zweckformen" und die „einfachen ästhetischen Formen". Dabei sind diese Grundformen keine inhärenten Eigenschaften der Bildungsinhalte selbst. Goethes Faust oder der Zitronensäurezyklus sind an sich nicht exemplarisch oder repräsentativ. Erst in der Begegnung der Lernenden mit den Inhalten werden diese beispielsweise fundamental, typisch oder klassisch. Die Bestimmung des Elementaren zu Bildungsinhalten ist daher Gegenstand der Didaktischen Analyse (vgl. ebd., S. 75).

Didaktische Analyse (als Vorgehensmodell)

Für die Tätigkeit von Lehrkräften, die Unterricht planen und vorbereiten, hat Klafki aufbauend auf den vorgenannten bildungstheoretischen Überlegungen ein Modell entwickelt: die Didaktische Analyse. Eine erste Veröffentlichung als Aufsatz trägt den Begriff der Didaktischen Analyse im Titel (vgl. Klafki 1958), und so ist dieser Begriff seither nicht mehr ohne den Bezug zu Klafki zu denken:

> *Sie wurde zum ersten Mal 1958 unter dem Titel ‚Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung' veröffentlicht […], und sie kann als erste Modellbildung zur Analyse und Planung von Unterricht in der modernen didaktischen Diskussion angesehen*

werden [...]. Das Modell zielt in erster Linie auf die Bestimmung der Kulturinhalte als Bildungsinhalte bzw. -gehalte oder als Bildungsgut. Dabei sind die auswählenden Personen in ihre voll pädagogische und gesellschaftlich-kulturelle Verantwortung gestellt.
(Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 76)

Die Didaktische Analyse ist im Kern also nicht nur ein erstes, und damit prototypisches Vorgehensmodell; ein wesentliches Merkmal ist zudem die große Verantwortung, die Lehrkräften und Bildungsplanern zugesprochen wird. Die Didaktische Analyse besteht aus zwei Teilen, die durch Leitfragen strukturiert sind (siehe Tabelle 1; hier notwendigerweise nur sehr skizzenhaft referiert).

1. Allgemeiner Teil	**2. Besonderer Teil**
1. Geschichtlichkeit	I. Exemplarische Bedeutung der Bildungsinhalte
2. Individuelles Selbstverständnis?	II. Gegenwartsbedeutung?
3. Allgemeine Sinngebung?	III. Zukunftsbedeutung?
4. Struktur der Inhalte?	IV. Bildungsziele?
	V. Günstige Lehr- und Lernbedingungen

Tabelle 1: Schema der Didaktischen Analyse (nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 78)

Die Leitfragen des allgemeinen Teils der Didaktischen Analyse fordern dazu auf, kritisch die Bedeutung der gegebenen Bildungsinhalte zu betrachten. Die geschieht in der ersten Frage mit Bezug auf die Tradition didaktischer Entscheidungen (Warum war das bisher wichtig und richtig? Wer hält das für wichtig? Wird das auch in Zukunft so sein?). Die zweite Frage konzentriert sich auf die Subjekte (Warum ist das für einzelne Menschen wichtig?); die dritte Frage auf den Kontext der allgemeinen Ordnung in Bildungsplänen (Wie ist der Zusammenhang der Fächer und Teilgebiete?); die vierte auf die innere Struktur der Bildungsinhalte (Welche Strukturierung ist gegeben?) (vgl. ebd., S. 76).

Daran anschließend geben im besonderen Teil fünf Leitfragen der Didaktischen Analyse nach Klafki fünf weitere zentrale Kategorien für die konkrete Planung von Unterricht vor: Exemplarität, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Inhaltliche Struktur, Zugänglichkeit. Mittels geeigneter Leitfragen, die durch Unterfragen weiter ausgeführt sind, können sich Lehrkräfte und Bildungsplaner Hinweise für die Gestaltung der didaktischen Situation erschließen – zum Beispiel:

I. Welchen größeren bzw. welchen allgemein Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und schließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch' erfassen? [...]

II. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben? [...]
III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? [...]
(Klafki 1975, S. 135 ff., zitiert nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 77)

Die Leitfragen der Didaktischen Analyse regen Klärungsprozesse an, die bei der Gestaltung von didaktischen Arrangements in jedem Fall förderlich sind. Für die einzelnen Bereiche ergeben sich dann eine Vielzahl von Fragen, sowohl abhängig von der konkreten Situation und vom konkreten Lerngegenstand, als auch ganz allgemein bezogen auf Lehren und Lernen. Andere didaktische und lerntheoretische Erkenntnisse können hier dazu beitragen, die entstehenden Fragen empirisch fundiert oder wenigstens heuristisch zu beantworten.

Daher gilt Klafkis Ansatz nicht nur als der „erste große Entwurf nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland" (Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 78). Trotz seiner anspruchsvollen bildungstheoretischen Fundierung haben sich die Konzepte der Kategorialen Bildung und der Didaktischen Analyse als anschlussfähig und wandlungsfähig erwiesen (vgl. Terhart 2009, S. 15). Sie sind nicht nur unerlässlicher Bestandteil der Lehrerbildung, des Pädagogikstudiums und fast aller Lehrwerke im Bereich der Didaktik – die Bildungstheoretische Didaktik nach Klafki ist selbst elementar für das Verständnis des systematischen Nachdenkens über Situationen des Lehrens und des Lernens: exemplarisch, klassisch, repräsentativ.

Weiterentwicklung: Kritisch-konstruktive Didaktik

Klafki hat seinen frühen Ansatz, der stark auf dem Primat der Didaktik aufbaut, stets weiterentwickelt. Dafür waren in den 1970er Jahren zwei Entwicklungen prägend, die hier nur kurz skizziert werden können, ohne die die Ausführungen zu Klafki aber unvollständig wären – zum einen die Bemühungen um Emanzipation gesellschaftlicher Gruppen mit der Folge einer breiten Demokratisierung (in den westlichen Industrienationen), zum andern die Auseinandersetzung mit der Lerntheoretischen Didaktik (siehe unten) und dem damit verbundenen Fokus auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen:

- *Kritisch* an der Weiterentwicklung der Bildungstheoretischen Didaktik zur Kritisch-konstruktiven Didaktik ist eine neuerliche Schwerpunktsetzung auf die Ansprüche des Individuums in der Gesellschaft, die in Forderungen nach Autonomie, Emanzipation, Mündigkeit und Selbstständigkeit ihren Ausdruck findet. Zwar steht das Individuum bereits im Zentrum der Konzeption der Kategorialen Bildung (vom Individuum geht die doppelseitige Erschließung der Welt aus); es erscheint jedoch stets notwendig, die Stärkung des Individuums in Verantwortung für die Welt und die Gesellschaft als pädagogischen Anspruch – und damit als Leitziel zu formulieren. Klafki beschreibt diese Leitziele durch die Begriffe Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Da die Idee

der Kategorialen Bildung für diese zunächst formal bestimmten Bildungsgehalte („Fähigkeiten“) auch elementare Bildungsinhalte bestimmen muss, die eine Erschließung möglich machen, benennt Klafki geeignete Themen als *Epochaltypische Schlüsselprobleme*. Diese sind unter anderem Friedenssicherung, Umweltfragen und Geschlechterbeziehung (vgl. Riedl 2010, S. 94 ff.).

- *Konstruktiv* ist an der kritisch-konstruktiven Didaktik die Weiterentwicklung der Didaktischen Analyse zum *(Vorläufigen) Perspektivenschema für die Unterrichtsplanung*. Die beiden letzten Fragen des zweiten, besonderen Teils werden deutlich ausgebaut und aufgewertet: Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bilden den Begründungszusammenhang, an den sich eine verfeinerte Planung zur thematischen Struktur, zu den Darstellungsmöglichkeiten (z. B. durch Medien), zum methodischen Ablauf und zur Lernerfolgskontrolle anschließt. Das Perspektivenschema ist damit wesentlich methodischer als die ursprüngliche Didaktische Analyse; und in der Folge stärker auf praktische didaktische Situationen bezogen. Das Perspektivenschema ist daher „Didaktik im weiteren Sinne“ (siehe Abbildung 1 oben). Klafki rückt allerdings vom Primat der Didaktik nicht ab, spezifiziert aber: Statt den Inhalten stehen nun die Zielsetzungen im Vordergrund (vgl. ebd., S. 96 f.)

3.2 Lerntheoretische Didaktik: Das Berliner Modell

Die Lerntheoretische Didaktik nach Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz wird meist nur kurz das „Berliner Modell“ genannt. Das Berliner Modell wurde in den 1960er Jahren für die Reform der Lehrerbildung in West-Berlin entwickelt (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965). Es ist wahrscheinlich nicht ganz einfach, im 21. Jahrhundert den Neuigkeitswert des Berliner Modells zu erkennen. Es erscheint eigentlich selbstverständlich, dass wir es im Unterricht mit Zielen und Inhalten, mit Methoden und Medien zu tun haben, und dass wir Lernvoraussetzungen sowie Folgen beachten sollten. Und dass alles mit allem irgendwie zusammenhängt, erscheint ebenfalls selbstverständlich. Die zentralen Begriffe des Berliner Modells sind zwischenzeitlich Allgemeingut im Nachdenken über Unterricht geworden.

Das Berliner Modell lässt sich durch zwei grundlegende Konzeptionen charakterisieren: Erstens beschreibt das Berliner Modell eine gut fassbare Struktur des Geschehens im Unterricht, und macht zweitens durch eben diese Struktur das komplexe Geschehen in didaktischen Situationen für die Analyse, Planung und Entscheidung zugänglich.

Struktur und Interdependenz

Ausgangspunkt der Lerntheoretischen Didaktik ist die Suche nach den Elementen, die allen Situationen des Lehrens und Lernens gemeinsam sind. Dabei ist der Zugang zum Phänomen „Unterricht“ für Paul Heimann sehr pragmatisch: Er betrachtet die Elemente, die Lehrerinnen und Lehrer bei der Analyse und Planung von Unterricht

als gegeben annehmen. Dabei lassen sich *Entscheidungsfelder* von *Bedingungsfeldern* unterscheiden. Letztere sind jeweils vorgegeben, erstere können von den Lehrkräften gestaltet werden (siehe Tabelle 2).

I. Entscheidungsfelder	II. Bedingungsfelder
1. Intentionen 2. Inhalte 3. Methoden 4. Medien	5. anthropogene Bedingungen 6. situative, soziale, kulturelle, gesellschaftliche Bedingungen

Tabelle 2: Strukturfelder und -elemente im Berliner Modell (nach Kron/Jürgens/Standop 2014, S. 91)

Dabei gilt: Alle Lehr-/Lernprozesse sind ähnlich strukturiert und lassen sich durch die Elemente und Beziehungen beschreiben, die das Berliner Modell benennt. Diese Elemente (Bedingungen, Folgen, Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) sind erstens konstant, zweitens interdependent, das heißt: wechselseitig abhängig (vgl. ebd.). Damit stellen sich Heimann, Otto und Schulz ganz ausdrücklich gegen ein Primat der Didaktik. Wenn didaktische Situationen systematisch erfasst werden, dann immer als Didaktik im erweiterten Sinn.

Gegenüber den Bildungsinhalten und -zielen gewinnen andere Elemente mehr Gewicht und Beachtung. Statt des allgemein zu bildenden Menschen (bildungstheoretisch gefasst als „Mensch an sich“) wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, sowohl allgemeingültige (anthropogene) als auch spezielle (sozio-kulturelle) Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Als anthropogen dürfen hier beispielsweise alterstypische Voraussetzungen gelten, die sich unter anderem entwicklungspsychologisch bestimmen lassen. Als spezielle Voraussetzungen dürfen unter anderem die Umstände einer Schule im Quartier gelten, sowie die sozialen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, oder auch aktuelle (situative) Gegebenheiten in der Schulklasse.

Mittels der Elemente und Beziehungen, die das Berliner Modell beschreibt, können sich Lehrkräfte die didaktische Wirklichkeit selbst erschließen. Weitere normative Vorgaben aus der Didaktik sind nicht notwendig, allenfalls noch Ausdifferenzierungen, Hinweise und einzelne Erkenntnisse. Das Berliner Modell ist also eine sehr grundlegende Orientierungshilfe; ein Schema oder eine Schablone, mit der Lehrkräfte in der Gestaltung und der Bewertung von Unterricht, Unterweisung, Anleitung oder Training arbeiten können (vgl. ebd.). Die Arbeit mit dem Berliner Modell als Schablone bedeutet, dass sich Lehrkräfte in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht über die jeweiligen Bedingungs- und Entscheidungsfelder Klarheit verschaffen. Dabei sollten einige Details nicht übersehen werden:

- Das Berliner Modell geht von „Intentionen“ aus, nicht von „Zielen“. Der Begriff der Intention umfasst wesentlich breiter unterschiedliche Ausrichtungen des

Geschehens in didaktischen Situationen, die Lehr- oder Lernziele zwar einschließen, aber doch wesentlich überschreiten. Neben den Bildungszielen im Kern kann es um vielfältige Interessen nicht nur der beteiligten Personen (Lehrkräfte, Adressaten) gehen, sondern auch um die Interessen von Anspruchsgruppen (Schulverwaltung, Unternehmen, Eltern).

- Im Berliner Modell folgt auf die Strukturanalyse eine Faktorenanalyse. Das heißt für die konkrete Planung zu einer didaktischen Situation, dass die Beschreibung der einzelnen Elemente nicht ausreicht, sondern dass vielmehr die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen (die Interdependenzen) den Kern didaktischer Überlegungen ausmachen. So setzen beispielsweise bestimmte Lehr-/Lernziele (wie die Förderung metakognitiver Kompetenzen) bestimmte Lehr-/Lernmethoden voraus (wie selbstständiges Lernen). Gleichzeitig ist die Wirkung entsprechender Methoden wiederum von den individuellen Voraussetzungen der Adressaten abhängig (nur kognitiv starke und wenig ängstliche Adressaten profitieren von offenen Unterrichtsformen).
- Neu am Berliner Modell ist des Weiteren der Hinweis auf die Rolle der Medien im unterrichtlichen Geschehen. Zwar wurden auch zuvor Medien wie Tafel und Kreide, Schulbücher oder anschauliche Modelle im Unterricht eingesetzt; die Verwendung und Wirkung wurde jedoch kaum thematisiert.

Struktur- und Faktorenanalyse

Das Berliner Modell bietet mit den Bedingungs- und Entscheidungsfeldern ein einfaches und daher sehr gut handhabbares *Strukturmodell*. Auch wenn es uns heute selbsterklärend und selbstverständlich vorkommt, Lehr-/Lernmethoden, die Voraussetzungen der Teilnehmer sowie Intentionen zu betrachten: Trivial ist diese Unterscheidung keinesfalls. Es war zur Zeit der Entstehung des Berliner Modells ein wichtiger Schritt, über die bloße Vermittlung von Inhalten hinaus das Verhältnis von Intentionen, Methoden und Adressaten zu bedenken, und auch heute noch bedeuten diese Überlegungen in vielen didaktischen Zusammenhängen einen Fortschritt, der oft erst durch kritische Rückfragen angestoßen werden muss.

Die Unterscheidung in Struktur- und Faktorenanalyse sowie in Entscheidungs- und Bedingungsfeld gibt im Berliner Modell den entscheidenden Impuls für die reflektierende Betrachtung der Interdependenzen. Aus dem Strukturmodell leitet sich also ein *Vorgehensmodell* ab (vgl. Riedl 2010, S. 106 f.):

1. Die *Strukturanalyse* lässt sich als erste Reflexionsstufe begreifen. Entscheidungen von Lehrkräften zu Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien konstituieren das unterrichtliche Geschehen. In diesen Entscheidungen sind aber diejenigen Bedingungen zu berücksichtigen, die zugleich Folgen und Voraussetzungen von Lehr-/Lernprozessen sind: anthropogene und sozio-kulturelle Eigenschaften der Adressaten.
2. Die *Faktorenanalyse* unterzieht – als zweite Reflexionsstufe – die Ergebnisse der Strukturanalyse einer kritischen Überprüfung, die über die Strukturelemente des Unterrichts (Adressaten, Lehrkraft, geplanter Ablauf) hinausgeht. Sie fragt

selbst- und ideologiekritisch nach den Faktoren, welche die Entscheidungen der Strukturanalyse bestimmen: erstens durch Normenkritik (Welche Wertentscheidungen sind vorausgesetzt? Sind diese versteckt? Lassen sich diese Wertvorstellungen halten?); zweitens durch Faktenbeurteilung (Welche Einflüsse sind tatsächlich wirksam? Welche angenommenen Zusammenhänge lassen sich tatsächlich belegen und überprüfen?); drittens durch Formenanalyse (Ist die Gestaltung des Unterrichts stimmig? Passt der geplante Verlauf zur Lehrkraft und zur Lerngruppe?).

Auf Grundlage der Strukturanalyse spiegelt die gängige Form für einen schriftlichen Unterrichtsentwurf, und auch für Planungsunterlagen im Rahmen von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung, meist die Struktur des Berliner Modells wieder. Es werden die Voraussetzungen geklärt (Bedarfs-, Adressatenanalyse), es werden Ziele und Inhalte beschrieben, es werden Lehr-/Lernmethoden ausgewählt und über den Einsatz von Medien reflektiert (vgl. Riedl 2010, S. 108). Ob dabei in jedem Falle die umfassende Reflexionsstufe der Faktorenanalyse erreicht wird, darf bezweifelt werden.

Kritik und Weiterentwicklung: Hamburger Modell

Zentrales Kennzeichen des Berliner Modells ist das Postulat der Wertfreiheit – entsprechend der oben genannten Prämisse, dass sich Lehrkräfte mittels des Berliner Modells die didaktische Wirklichkeit selbst vollständig erschließen: Die Lehrkraft braucht keine normativen Vorgaben von Seiten der Didaktik als Wissenschaft im Sinne der Bildungstheorie: allein die Vorgaben, die durch das Element der Intentionen abgebildet sind, sind jeweils in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen. Im Gegensatz zur Bildungstheoretischen Didaktik (nach Klafki) fehlt also eine normative Orientierung, oder kurz: Mit dem Berliner Modell kann man alles zu jedem Zweck unterrichten. Es ist eine reine Handlungshilfe.

Angesichts der oben bereits angesprochenen Bemühungen um Emanzipation und Demokratisierung war in den 1970er Jahren das Postulat der Wertfreiheit jedoch nicht haltbar. Dieses Postulat gibt Wolfgang Schulz in der Weiterentwicklung des von ihm mit vertretenen Berliner Modells hin zum Hamburger Modell auf. Gleichwohl gilt das Ideal der Autonomie in der Verantwortung für die didaktische Situation weiter. Schulz verschiebt die Verantwortung für didaktische Entscheidungen weg von der Lehrkraft hin zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Hamburger Modell stellt die Strukturelemente im Berliner Modell zur Disposition, mit dem Ziel, Lehrkräfte und Adressaten einer Bildungsmaßnahme strukturell gleich zu behandeln; entsprechend einem Ideal der Gleichwertigkeit (vgl. ebd. S. 111). Ausgangspunkt ist die folgende Überlegung: Wenn Mündigkeit ein übergeordnetes Leitziel sein soll, dann sind die Adressaten bereits im Prozess des Lehrens und Lernens als mündig anzusehen. Der Lehr-/Lernprozess zielt auf die Verständigung zwischen Lehrkräften und Adressaten über Intentionen und Themen, Methoden und Medien, sowie über

Erfolgs- und Selbstkontrolle. Man sollte – vor allem in der (post-)sekundären Bildung – nicht voreilig diesen emanzipatorischen Ansatz als „idealistisch" abtun, und zwar aus zwei Gründen:

- Zum Ersten treffen Lehrkräfte in der beruflichen und akademischen Bildung auf Erwachsene (wenn zum Teil auch auf junge Erwachsene), die selbstverständlich als solche behandelt werden wollen, das heißt: als Partner im Lehr-/Lernprozess. In der Folge ist zu berücksichtigen, wie diese den Lehr-/Lernprozess mit gestalten können.
- Zum Zweiten ist es grundsätzlich so, dass die Adressaten von Unterricht den Lehr-/Lernprozess mit gestalten, unabhängig davon, ob diese Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sind. Es stellt sich nur die Frage, ob dies offen und strukturiert passiert, oder verdeckt und damit inoffiziell. Menschen verfügen an sich über ein großes Maß an Eigensinn. In der Folge gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder es besteht in didaktischen Situationen tatsächlich die Gelegenheit zur Mitgestaltung von Zielen, Inhalten, Methoden und anderem. Oder die Prozesse der Aushandlung werden verdrängt und laufen im Verborgenen ab, und äußern sich dann als (vermeintliche) Disziplinprobleme und Motivationsmängel.

3.3 Instruktionsdesign (Instructional Design)

Im anglo-amerikanischen Raum finden sich ein Gruppe von Forschungsansätzen zur systematischen Planung und Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen unter dem Stichwort „Instructional Design" zusammen. Mit dem zunehmenden Einsatz der digitalen Medien im Bereich der Bildung finden sie im deutschsprachigen Raum verstärkt an Beachtung und werden gelegentlich als „Instruktionsdesign" bezeichnet.

Kern des Instruktionsdesigns ist das richtige, systematische, wissenschaftlich begründete Vorgehen im Prozess der Planung, die als Produkt eine didaktische gestaltete Lernumgebung und einen Organisationsplan für Lernhandlungen hat (vgl. Seel 1999, S. 4). Es finden sich in der Literatur verschiedene Modelle des Instruktionsdesign (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 17–40). Das Instruktionsdesign steht als Zugang zur Planung und Gestaltung von Unterricht in Kontrast zu den bisher genannten allgemeindidaktischen Modellen.

Das Instructional Design, kurz „ID" ist nicht die einzige Theorie- und Forschungsrichtung zu didaktischen Fragestellungen im anglo-amerikanischen Raum. Sie ist aber in der Rezeption in Europa die prominenteste, insbesondere im Kontext der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft sowie im Umfeld des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. Die Herkunft des Instruktionsdesigns ist die psychologische Lehr-/Lernforschung.

Der Begriff „Instruktion" ist im Deutschen negativ konnotiert und impliziert Befehl, Handlungsanweisung und Unterweisung. Dieses (wenig pädagogische)

Bedeutungsfeld hat „instruction“ im Englischen nicht. Dort wird unterrichtliches Handeln von Lehrkräften im Allgemeinen als „instructional“ bezeichnet. Im Englischen ist hingegen der Begriff „didactical“ eher negativ belegt, ebenso wie der Begriff „pedagogical“. Beide beziehen sich auf eine bevormundende Haltung gegenüber den Teilnehmern; im Fall von „pedagogics“ ist impliziert, dass man es mit (eher kleinen, also unmündigen) Kindern zu tun hat. Neutral ist im englischen Sprachgebrauch dagegen der Begriff „education“, der die Bereiche des Lehrens, des Lernens und sogar der „Bildung“ umfasst, egal welchen Lebensalters.

Nach Norbert Seel (1999, S. 3) lassen sich vier wesentliche Unterschiede zwischen Instruktionsdesign und Allgemeiner Didaktik beschreiben:

- Instruktionsdesign beansprucht (im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik), auf lehr-/lernpsychologischen Grundlagen zu beruhen, und
- diese Grundlagen und Wirkungen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen.
- Instruktionsdesign ist zudem technologisch ausgerichtet, zielt also darauf, Informations- und Kommunikationstechniken als nützliche Mittel zum Lehrzweck einzusetzen;
- zudem hat Instruktionsdesign nicht in erster Linie die Schule, sondern die berufliche Weiterbildung, insbesondere die militärische Ausbildung, als Anwendungsfeld.

Effizienz und Effektivität, eine Menge an technischem Wissen über Verfahren und Regeln, Disziplinierung und Standardisierung dürfen als Kennzeichen einer militärischen Ausbildung gelten – aber nicht nur dort. Auch im Bereich der Luftfahrt, dort vor allem im Bereich der Wartung und Instandsetzung von Flugzeugen, besteht ein Bedarf an effizienter und vor allem standardisierter Aus- und Weiterbildung. Entsprechend wurden Ansätze des Instruktionsdesigns dort aufgenommen und weiterentwickelt (wobei Luftfahrt und Militär überall auf der Welt eng verbunden sind). Es liegt auf der Hand, dass weite Teile der Bildungswissenschaft im deutschsprachigen Raum entsprechenden Ansätzen seit den 1970er Jahren eher kritisch gegenüberstanden.

Planungswissenschaft: ID-Modelle der 1. Generation

Instruktionsdesign ist eine Planungswissenschaft: Sie hat zum Ziel, künftige Situationen des Lehrens und Lernen durch einen Plan zu beschreiben, dabei Alternativen zu benennen und begründet zwischen Alternativen zu entscheiden, und für diese Entscheidungen Gestaltungs- und Handlungsempfehlungen bereit zu stellen:

> *Als mit der Planung, Gestaltung, Implementation und Evaluation von Lehr-Lern-Systemen befaßte Disziplin stellt Instruktionsdesign eine Technologie bereit, Lehren und Lernen in verschiedenartigen Lernortsystemen einer zweck- und zukunftsorientierten Gestaltung zu unterwerfen. […]*

> *Dementsprechend besitzt Instruktionsdesign den Vorzug technologischer und entscheidungsorientierter Grundhaltung, indem in systematischer Weise Ziele, Bedingungen und zielerreichende Mittel und Instrumente in Form bewährter Präskriptionen verknüpft werden.* *(Seel 1999, S. 5)*

Eine starke Orientierung am Vorgehensmodell, also an systematischen Verfahren für die Entwurfsphase, ist typisch für die Modelle des Instruktionsdesigns. Das ADDIE-Modell mit den Schritten „Analysis", „Design", „Development", „Implementation" und „Evaluation" gilt hier seit den 1960er Jahren als Prototyp. Beschrieben wird das „richtige" Vorgehen: Prinzipiell unabhängig von den Zielen und Inhalten des zu planenden Lehr-/Lernprozesses beanspruchen ID-Modelle, systematisch zum Ziel zu führen (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 20). Dabei ist das Ziel, jede Entwurfsentscheidung strukturiert durchzuführen und damit abzusichern. Jede Entwurfsentscheidung besteht aus der Bestimmung alternativer Möglichkeiten, der Bewertung jeder Lösungsalternative und der Festlegung eines Entscheidungsverfahrens. Letztlich führen Verfahren und Bewertung zu einer begründeten Entscheidung.

Wesentliches Element der systematischen Verfahren, die durch ID-Modelle beschrieben werden, ist die *Planungsorganisation* (neben unter anderem der Frage nach der Steuerung des tatsächlich stattfindenden Planungsprozesses und der Steuerung der Umsetzung). Die Planungsorganisation bestimmt den Plan, also das Vorgehen, für die Planung. Hier lassen sich *prozedurale Modelle* und *konzeptuelle Modelle* unterscheiden (vgl. Seel 1999, S. 7):

- *Prozedurale Modelle* beschreiben einzelne Planungsschritte, entsprechend den etablierten Standards des Prozess- und Projektmanagements mit Flussdiagrammen, Arbeitsaufgaben und Arbeitsergebnissen (beispielsweise: Adressatenanalyse). Die Planungsorganisation bezieht sich im Sinne der prozeduralen Modelle zwar sowohl auf lineare als auch auf zyklische Abläufe. Dennoch ist die Kernaufgabe sicherzustellen, dass einzelne Komponenten eines Plans mit anderen kompatibel sind, also im Zusammenhang stehen: Beispielswiese gilt es, Lehrziele gegenüber der Bedarfsermittlung abzusichern, Lernaufgaben und -inhalte wiederum gegenüber den Lehrzielen, und Medieneinsatz und Methoden gegenüber den Zielen und Inhalten. Dieser Anspruch entspricht der Forderung im Berliner Modell der Didaktik, die Interdependenz aller Bedingungs- und Entscheidungsfelder zu beachten.
- *Konzeptuelle Modelle* beziehen sich im Rahmen der Planungsorganisation auf die Bereitstellung von Hinweisen, Prinzipien und Regeln, die Entscheidungen im Rahmen der Planung unterstützen. Diese Hinweise, auch als Strategien bezeichnet, sind durch kognitionspsychologische Modelle begründet. Sie sollen sicherstellen, dass einzelne Ereignisse im Lehr-/Lernprozess auch tatsächlich geeignet sind, Wahrnehmungs-, Verstehens- und Behaltensprozesse bei den Adressaten zu initiieren. So leitet die „Elaborationstheorie" nach Charles M. Reigeluth laut Seel (ebd.)

dazu an, angestrebte Lernergebnisse als Aufgaben im Detail zu analysieren, um die notwendigen Lernschritte im Detail zu verstehen und ordnen zu können (vom Einfachen zum Komplexen).

Neben der Planungsorganisation ist das *Planungsinstrumentarium* ein wesentlicher Bestandteil der ID-Modelle. Vorgeschlagen, entwickelt und getestet werden konkret anwendbare Verfahren (beispielsweise Fragenkataloge), die für einzelne Planungsschritte eingesetzt werden können (beispielsweise für die Aufgabenanalyse). Hinzu kommt auch hier ein technologischer Ansatz, der Informationstechnologien – letztlich Softwaresysteme – für ein automatisiertes oder assistiertes Instruktionsdesign nutzbar macht (vgl. Seel 1999, S. 7 f.).

Es ist offensichtlich, dass ID-Modelle „operativ-technologisch" ausgerichtet sind (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 19 f.). Das heißt: Anstelle der Auseinandersetzung mit und der Beurteilung von Zielen und Inhalten (Didaktik im engeren Sinne), oder der Klärung der Beziehungen zwischen Mitteln und Zwecken (Didaktik im weiteren Sinne) findet sich eine Optimierung des Prozesses. Dabei erheben die Modelle des Instruktionsdesigns, insbesondere der ersten Generation, einen sehr universellen Anspruch. Das heißt: Alle Arten von Inhalten sollen sich entsprechend vorgegebener Ziele nach den genannten Verfahren in effektive und effiziente didaktische Situationen umsetzen lassen. Was, und vor allem wozu etwas gelernt werden soll, spielt in den Betrachtungen aus Perspektive der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft keine Rolle. Dieser Verzicht auf normative Überlegungen entspricht dem in der Psychologie vorherrschenden Wissenschaftsverständnis des Kritischen Rationalismus. Der technologische Zugang beschränkt sich auf eine Verbindung zwischen deskriptiven und präskriptiven Aussagen. Wertbezogene Aussagen, und darin eingeschlossene Setzungen darüber, was warum gelernt werden soll, werden als gegeben angenommen.

Jedoch sind methodische Entscheidungen auch im Kontext des Instruktionsdesigns nicht unabhängig von inhaltlichen Vorgaben zum Lerngegenstand. Es kann folglich keine einzig richtige Lehrmethode geben (vgl. ebd., S. 18). In der Folge zeigen die genannten Modelle des Instruktionsdesigns auch Verfahren auf, um eine genaue Analyse zu den jeweiligen Lerninhalten vorzunehmen (z. B. in der Wissensanalyse im Rahmen der Instructional-Transaction-Theory nach M. David Merrill, vgl. ebd., S. 23 ff.). Zudem wird die Reichweite einzelner Modelle immer wieder eingeschränkt (z. B. eignet sich die Methode der Goal-Based Scenarios zur Förderung von Fertigkeiten und Faktenwissen im Kontext möglicher Anwendungen, vgl. ebd., S. 25). So findet zwar eine Auseinandersetzung mit Inhalten und auch mit Zielen in der Form von Lernzielen statt. Normative Aussagen über die Bedeutung von Zielen und Inhalten im Kontext der Fachdisziplin oder aus der Perspektive der Adressaten (im Sinne des Primats der Didaktik) finden sich jedoch nicht.

Methodische Großformen: ID-Modelle der 2. Generation

Die ID-Modelle der ersten Generation waren Ende der 1980er Jahre der Kritik ausgesetzt. Bemängelt wurde (von Seiten der Pädagogischen Psychologie und der Kognitionswissenschaft) eine Fokussierung auf darlegende, stark strukturierte Lehr-/Lernmethoden für das Lernen im Selbststudium. Im Kontext der kognitionspsychologischen Forschung fanden zwei Auffassungen von Lernen verstärkt Beachtung: zum einen *Lernen als Lösen komplexer Probleme*, zum anderen *kooperatives Lernen in der Gruppe*. Beide Lernverständnisse wurden einem Lernverständnis, das auf eine reine Behaltensleistung abzielt und zu „trägem Wissen" führt, gegenüber gestellt (vgl. Niegemann et al. 2008, S. 22 f.).

Die Modelle des Instruktionsdesigns, die eine zweite Generation bilden, beziehen sich stärker auf angestrebte Lernergebnisse, die nicht rein kognitiver Art sind, und eignen sich daher für bestimmte Arten von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen. Ihr Anspruch ist wesentlich weniger universell als der Anspruch der ID-Modelle der ersten Generation. Sie sind dafür aber im Ergebnis, das heißt in der Beschreibung des Lehr-/Lernprozesses, wesentlich konkreter. Sie bieten damit Vorlagen für eine bestimmte Form des Lehrens und Lernens: Niegemann et al. (ebd. S. 25-37) nennen „Anchored Instruction", „Cognitive Apprenticeship", „Goal-Based Scenarios" sowie das „Vier-Komponenten-Instruktionsdesignmodell (4C/ID)".

Man kann die Modelle des Instruktionsdesigns der zweiten Generation als umfassende *Methodiken* für spezifische Lehr-/Lernszenarien beschreiben, die man in der Didaktik deutschsprachiger Tradition als „methodische Großformen" bezeichnen würde. Niegemann et al. (ebd. S. 25) stellen beispielsweise eine Parallele zwischen der Anchored Instruction der Cognition and Technology Group at Vanderbilt und der Projektmethode her.[3] Die Ansätze des „Anchored Instruction", „Cognitive Apprenticeship", „Goal-Based Scenarios" oder „4C/ID" lassen sich also durchaus mit methodischen Formen vergleichen, die in der deutschsprachigen Didaktik bekannt sind, wie Lehrgang, Exkursion, Fallbasiertes Lernen, Offener Unterricht, Selbstgesteuertes Lernen oder Handlungsorientierter Unterricht.

Sowohl die ID-Modelle der zweiten Generation, als auch die methodischen Großformen in der deutschsprachigen Didaktik beschreiben prototypische Lehr-/Lernszenarien, die bestimmte Lehr-/Lernmethoden sinnvoll in eine umfassende Abfolge bringen. Sie erscheinen für eine bestimmte Art von zu vermittelnden Inhalten und angestrebten Zielen des Lehrens und Lernens als geeignet, beanspruchen daher eine gewiss eingeschränkte, aber keinesfalls geringe Reichweite. Dennoch gibt es einige Unterschiede:

3 Allerdings würden Kenner des Projektunterrichts darauf verweisen, dass typische Elemente eines Projekts im Zusammenhang von Lehren und Lernen bei der Anchored Instruction fehlen – so beispielsweise die selbstständige Einigung auf eine Zielvorstellung in der Projektgruppe.

- Die genannten Modelle des Instruktionsdesigns beschreiben sehr genau einzelne Schritte im Prozess des Lehrens und Lernens, zeigen die Funktion dieser Schritte und der Abfolge auf, und belegen diese Funktion zudem mit lerntheoretischen Begriffen und Aussagen, die zum Teil auch empirisch begründet sind.
- Die genannten Modelle geben darüber hinaus sehr detailliert Auskunft über die Prozesse der Analyse, Planung und Umsetzung, die für die Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernszenarien notwendig sind. Diese Planungsschritte sind sehr spezifisch beschrieben, und wiederum zum Teil empirisch begründet.
- Die genannten Modelle können auf eine empirische Überprüfung der Wirksamkeit im praktischen Einsatz verweisen – mit den jederzeit notwendigen Einschränkungen zur Validität und zur Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse.

Bekannte methodische Formen in der Tradition der deutschsprachigen Didaktik, wie beispielsweise der Projektunterricht, der handlungsorientierte Unterricht oder die Leittextmethode, können kaum auf ein derart geschlossenes Forschungsprogramm zurückgreifen. Die begrifflichen Grundlagen sind selten so klar theoretisch dargelegt und begründet; weder die Planungsschritte noch die Lernschritte sind ähnlich präzise beschrieben; und es finden sich selten valide und generalisierbare empirische Überprüfungen zur Umsetzung in der Praxis. Auf derart geschlossene Forschungsprogramme wurde verzichtet – zugunsten einer flexiblen Verbreitung und Anpassung in der praktischen Bildungsarbeit.

4 Neuere und künftige Entwicklungen

> *Selten ist in der deutschen Öffentlichkeit so viel und so kritisch über die Qualität von Unterricht – und damit im Kern über eine didaktische Frage – gesprochen worden wie seit der Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA. Überlagert und gesteigert wird diese Problemwahrnehmung und Ursachenzuschreibung von dem latenten Eindruck unter Pädagogen, die Didaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin habe sich seit langem festgefahren in der nur leicht variierenden Auslegung der immer gleichen Modelle. […] Das Bild schien wie angehalten bei der sehr deutschen, Jahrzehnte alten Debatte um bildungstheoretische, lerntheoretische und handlungsorientierte Konzepte der Analyse und Planung von Unterricht, die primär auf die praktischen Zwecke der Lehrerausbildung zugeschnitten sind.*
>
> *(Olberg 2004, S. 119)*

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht die Pädagogik als Wissenschaft in Deutschland vor großen Herausforderungen, die nicht ausschließlich, aber doch hauptsächlich die Didaktik betreffen: Neben der im angeführten Zitat angesprochenen Frage nach der Qualität des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich sind

Internationalisierung und Europäisierung in Bildungsfragen zu nennen, sowie die Wirkung des Einsatzes digitaler Informations- und Kommunikationstechniken zu Bildungszwecken.

Ganz so festgefahren wie im Bild, das Hans-Joachim von Olberg skizziert, ist die Didaktik als Wissenschaft heute jedoch nicht. Dennoch bezieht sich die folgende Darstellung von Weiterentwicklungen und Neuerungen auf die Klassiker (unter Bezug auf Olberg am angebenen Ort, sowie Terhart 2009). Die Bildungstheoretische Didaktik führt zur Bildungsgangdidaktik (Kapitel 4.1), die Lerntheoretische Didaktik wird durch die Lehr-/Lernforschung ersetzt (Kapitel 4.2), und das Primat der Didaktik durch ein Primat der Methodik abgelöst (Kapitel 4.3).

4.1 Von der Bildungstheoretischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik

Wenn es darauf ankommt, Bildungsmaßnahmen zu planen und zu gestalten, darf man die *Bildungstheoretische Didaktik* als ein wenig überladen betrachten: Der umfassende, aber kaum greifbar gemachte Begriff der Bildung, die Betrachtung von Sinndimensionen oder Menschheitsthemen, von Emanzipation oder Mündigkeit erweckt oft genug den Eindruck, hier würde eine begriffliche Wesensschau betrieben, die kaum praktische Relevanz besitzt. Doch tatsächlich erweist sich das Spannungsverhältnis von Gegenwartsbedeutung und Zukunftsbedeutung als sehr produktiv für die Bildungsplanung. Denn das, was heute gelernt wird, muss auch in Zukunft von Nutzen (besser „von Bedeutung“) sein. Allerdings muss das, was gelernt wird, an das heute Bestehende, also an aktuelle Aufgabenstellungen anknüpfen. In der Diskussion um Lernen im Prozess der Arbeit beispielsweise wird dieses Spannungsverhältnis sichtbar: Wenn Arbeitstätigkeiten lernförderlich sein sollen, stellt sich die Frage, wie Arbeit gestaltet sein muss, so dass diese in der Gegenwart Handlungsprodukte herstellt und gleichzeitig auf zukünftige Aufgaben vorbereitet.

Der Bezug zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, der Bestandteil der Didaktischen Analyse nach Klafki ist, wurde im Rahmen der Bildungsgangdidaktik zu Beginn des 21. Jahrhunderts aufgegriffen und neu gedeutet (vgl. Meyer 2009). So steht die Bildungsgangdidaktik in der kritischen Tradition der Bildungstheoretischen Didaktik und lässt sich als Nachfolger beschreiben – jedoch nicht als Weiterentwicklung oder Aktualisierung (vgl. Olberg 2004, S. 127 f.; Terhart 2009, S. 22).

Ausgangspunkt: Der Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen des Kollegschulversuchs in Nordrhein-Westfalen wurden in den 1970er Jahren berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge der Sekundarstufe II zusammengeführt. Ziel war es, die Trennung zwischen Berufsschule und gymnasialer Oberstufe zu überwinden – zusammen mit dem Anspruch, die Trennung

zwischen spezieller Bildung (also einer Berufsbildung) und der allgemeinen Bildung (also der Vorbereitung auf ein akademisches Studium) zu überwinden. Erst Ende der 1990er Jahre wurde der Kollegschulversuch für beendet erklärt.

Ausgangspunkt im Kollegschulversuch war eine starke Subjektorientierung: Als Erfolg von Lehren und Lernen wurde bewertet, ob die Bildungsgänge, die einzelne Schülerinnen und Schüler unternommen hatten, tatsächlich subjektiv von Bedeutung und für die individuelle Entwicklung förderlich waren. Begrifflich unterschieden wird hier zwischen „Bildungswegen" und „Bildungsgängen" (vgl. Terhart 2009, S. 22):

- *Bildungswege* sind die objektiv gültigen Angebote von Bildung, im Beispiel also Wege zum Berufsabschluss oder zum Abitur. Bildungswege werden objektiv dargestellt in Lehrplänen, Bildungsinhalten, Lehrzielen, Abschlüssen, Zulassungsvoraussetzungen und Übergängen.
- *Bildungsgänge* dagegen sind die individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die einzelne Schülerinnen und Schüler (oder allgemeiner: Teilnehmer) durchlaufen. Ein Bildungsgang ist vor allem durch subjektive Entwicklungsaufgaben geprägt. Bildungswege hingegen umfassen objektive Entwicklungsaufgaben, die von Lernenden individuell gedeutet und bearbeitet werden.

Zwischen Bildungswegen und Bildungsgängen bestehen selbstverständlich enge Zusammenhänge: Gelernt werden kann das, was gelehrt wird und was gelernt werden soll – aber nicht nur, und nicht automatisch, und wenn, dann sehr individuell bezogen auf die jeweils individuelle Entwicklung der Teilnehmer.

Die *Bildungsgangdidaktik* richtet den Blick auf die Verläufe in Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung Einzelner – ohne allerdings den didaktischen Anspruch aus den Augen zu verlieren, dass die Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen hier entscheidend Einfluss nimmt. Es geht also nicht um eine rein individualistische Sicht, die eine postmoderne Beliebigkeit zur Folge hätte. Herwig Blankertz, wie Wolfgang Klafki ebenfalls ein Schüler Erich Wenigers, leitete ab 1972 den Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen, verstarb jedoch 1983 bei einem Autounfall. Einige seiner Mitarbeiter, die im Kollegschulversuch tätig waren, vor allem Meinert A. Meyer, entwickelten aus den grundlegenden Ansätzen des Kollegschulversuchs die Bildungsgangdidaktik.

Grundzüge der Bildungsgangdidaktik

Auch wenn die Bildungsgangdidaktik ebenso wie die Bildungstheoretische Didaktik stark wertorientiert ist, und damit nach Zielen und Inhalten von Lehren und Lernen fragt, grenzt sie sich doch von Klafki ab. Der Bezug zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung wird beibehalten. Die Bildungsgangdidaktik verwirft allerdings den Gedanken, Schülerinnen und Schüler sollten lernen, „epochaltypische Schlüsselprobleme" zu bewältigen. Dies wird als Kurzschluss zwischen objektiven Anforderungen an das Lernen und subjektiven Lernerfahrungen verworfen. Teilnehmer lernen eben nicht immer genau das, was gelehrt wird. Daher sind Probleme und

Aufgabenstellungen, die objektiv, also im Bildungsweg, von Bedeutung erscheinen, nicht notwendigerweise subjektiv, also im Bildungsgang, von Bedeutung. Im Rahmen des Bildungsgangs finden Gegenwart und Zukunft zusammen in *Entwicklungsaufgaben*, die individuell in einzelnen Lebensphasen zu bewältigen sind (vgl. Olberg 2004, S. 127 f.).

Wie bereits erwähnt, richtet die Bildungsgangdidaktik nun (nachdem die Unterscheidung zwischen objektivem Bildungsweg und subjektivem Bildungsgang getroffen wurde) den Blick genau auf die Zusammenhänge zwischen Bildungsangebot und Lernprozess, die komplex, individuell und vor allem erst mittel- bis langfristig bezogen auf die Biografie der einzelnen Teilnehmer wirksam sind. Hier bieten sich nun wichtige Anknüpfungspunkte für die Bildungsplanung:

- Für den *Unterricht* ergeben sich aus der genauen Betrachtung von Entwicklungsaufgaben Hinweise zur Gestaltung von *Lernaufgaben* und von *authentischen Lernsituationen*. Hier ist immer ein zweifach doppelter Charakter zu beachten: zwischen aktuellen Anforderungen beispielsweise einer Arbeitsaufgabe und der Entwicklung von Kompetenzen für künftige Aufgaben, sowie zwischen einer objektiven, standardisierten Aufgabenstellung und subjektiver, selbst gestellter Bedeutungszuschreibung. Die Handlungsorientierung, die vielen Konzeptionen der beruflichen Bildung zugrunde liegt, ist hier ebenso betroffen wie beispielsweise die Arbeit mit individuellen Lern-Portfolios.
- Für die *curriculare Planung* von Bildungswegen bedeutet die Verbindung von vorgegebenen Bildungswegen und individuellen Bildungsgängen wichtige Impulse für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf *Karriereentwicklung* sowie die *Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Hier ist die Bildungsgangdidaktik eng verwandt mit der Expertise- und Professionsforschung, die unter anderem den Aufbau spezifischer Kompetenzen in der nachschulischen, also der beruflichen und betrieblichen, Qualifizierungsphase betrachtet. Hier gilt die Grundannahme, dass entscheidende Kompetenzen, die Könnerschaft und Expertise auszeichnen, nicht allein in institutionellen Bildungskontexten, sondern nur in der beruflichen Praxis erworben werden können. Allerdings sollten institutionell organisierte berufliche Bildungsangebote darauf vorbereiten und unterstützen.
- Für die *Bildungsberatung* dagegen ist gerade die Trennung von vorgegebenen Bildungswegen und individuellen Bildungsgängen von Bedeutung. *Personalmanagement* und *Personalentwicklung* im Betrieb können ebenso wie Anbieter und Akteure der beruflichen *Weiterbildung* und der Allgemeinen *Erwachsenenbildung* davon profitieren, den gesamten Entwicklungsgang von Personen unabhängig von unterschiedlichen Bildungsangeboten mit formalen Abschlüssen zu betrachten.

Didaktische Ansätze im Rahmen der Bildungsgangdidaktik betrachten nicht nur den kurzfristigen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, sondern umfassen zudem mittelbis langfristige Prozesse der individuellen Entwicklung und der beruflichen Sozialisation sowie des Aufbaus von Identität, von Kompetenzen und von Expertise. Sie

integrieren oder nehmen Bezug auf Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, der Biografieforschung, der Expertiseforschung, der Professionstheorie und der Berufsbildungsforschung.

Gleichzeitig steht die Bildungsgangdidaktik als „Bildungsgangforschung" noch am Anfang. Auch wenn die Bildungsgangdidaktik stark empirisch ausgerichtet ist und über ein ausgereiftes theoretisch-begriffliches Fundament verfügt: Die Ergebnisse entstammen bisher in erster Linie qualitativer Forschung. Diese rekonstruiert individuelle Bildungsgänge (mit zum Teil bemerkenswerten Ergebnissen), entwickelt also in erster Linie deskriptive Aussagen. Doch der institutionelle Kontext wurde bislang noch nicht ausreichend betrachtet. Ebenso mangelt es noch an der Entwicklung und Überprüfung praktisch anwendbarer Modelle und Verfahren (vgl. Olberg 2004, S. 128; Terhart 2009, S. 24).

4.2 Von der Lerntheoretischen Didaktik zur Lehr-/Lernforschung

> *Der lehrtheoretische Ansatz hat einen mehrfachen Wechsel seiner wissenschaftstheoretischen Orientierung hinter sich: [...] Der Ansatz wird weiterhin in der Lehrbuchliteratur und natürlich in den Studienseminaren der Zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) behandelt. Die Identifikation einer größeren Wissenschaftlergruppe, die diesen Ansatz gegenwärtig bewusst vertritt und weiterentwickelt, ist m.E. jedoch nicht möglich [...]. [...] rein sachlich gesehen, hat heute die empirische Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtswissenschaft das Erbe der „Berliner Schule" angetreten.*
>
> *(Terhart 2009, S. 18 f.)*

Während im Rahmen der Bildungswissenschaft die Forschungstradition der Lerntheoretischen Didaktik kaum weiterverfolgt wird, sind die Grundkonzepte des Berliner Modells für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen zum Allgemeingut geworden. Stattdessen führt die empirische Lehr-/Lernforschung im Rahmen der Pädagogischen Psychologie die Grundlinien der Lerntheoretischen Didaktik fort. Zugleich werden dort, also im Rahmen der Pädagogischen Psychologie, auch die Erkenntnisse des Instruktionsdesigns rezipiert (vgl. Olberg 2004, S. 129).

Empirische Grundlegung didaktischer Aussagen

Diese Hinwendung zu Erkenntnissen aus der Pädagogischen Psychologie und zu den Modellen des Instruktionsdesigns stellt in Aussicht, didaktische Forschung in Deutschland aufzuwerten. Zum einen gelingt ein Anschluss an die internationale Forschung und eine Begründung der Aussagen durch empirisch belastbare Erkenntnisse (vgl. ebd. S. 120). Zum andern verspricht das Fundament der empirischen Lehr-/Lernforschung eine praktische Handlungsanleitung sowie einen gemeinsamen Bezug über Fach-, Bereichs- und Stufendidaktiken hinweg.

Zur Veranschaulichung und zur Legitimation des empirischen Zugangs zu Fragen der Didaktik ziehen Niegemann et al. (2008, S. 19) einen Vergleich zur Medizin als Wissenschaft. Dabei wird der Bildungswissenschaft, spezieller der Didaktik, die Rolle der Medizin zugeschrieben. Sowohl Didaktik als auch Medizin sind Handlungswissenschaften – hier die Aufgabe zu lehren, dort die Aufgabe zu heilen. Gemeinsam ist beiden akademischen Disziplinen der Rückgriff auf Erkenntnisse der Grundlagenwissenschaften, um begründetes und zielführendes Handeln in der Praxis zu ermöglichen. Die Grundlagenwissenschaften für Pädagogen sind, so die Überlegung, die Psychologie und die Soziologie, wie für die Mediziner die Biologie, die Chemie oder die Physik.

Um in der Praxis des Lehrens und Lernens „richtig" zu handeln, ist es notwendig, auf empirische Befunde zurückzugreifen. Eine bloße Behauptung, ein Ablauf des Lernprozesses oder die Gestaltung einer Informationsgrafik sei „gut so", reicht aus empirischer Perspektive nicht aus. Es lassen sich zwei Arten empirischer Forschungsergebnisse bestimmen, die Handeln in didaktischen Arbeitsfeldern leiten sollten (vgl. ebd.):

1. *Psychologische Laborforschung:* Dies umfasst Erkenntnisse aus der Pädagogischen Psychologie, die zum Teil im psychologischen Experiment gewonnen wurden. Beispielsweise lässt sich das Lernergebnis beim Lernen von Begriffen durch Anzahl, Art und Zusammenstellung von Beispielen beeinflussen und optimieren.
2. *Empirisch-pädagogische Feldforschung:* Im Gegensatz zum psychologischen Experiment betrachten entsprechende Forschungsdesigns die Wirksamkeit komplexer didaktisch-methodischerer Ansätze in der Praxis. So wären beispielsweise Lehr-/Lernsituationen, in denen die „Goal-Based Scenarios" zum Einsatz kommen, auf ihre Wirkung hin zu überprüfen.

Nochmals zur Erläuterung in Analogie zur Medizin: Im ersten Fall mag man am biologischen Experiment in der Petrischale erkennen, was ein chemischer Stoff mit einem Krankheitserreger macht; und daraus ableiten, diesen chemischen Stoff als Wirkstoff in einem Medikament zu verwenden. Im zweiten Fall wird man überprüfen, ob die Gabe dieses Wirkstoffs bei einem bestimmten Krankheitsbild tatsächlich im klinischen Versuch zur Heilung führt, im Vergleich zu Placebos oder bisherigen Medikamenten.

Differenzen zwischen Didaktik und Lehr-/Lernforschung

Allerdings bedeutet die Fortführung allgemeindidaktischer Theoriebildung und Forschung durch die Pädagogische Psychologie und die Kognitionswissenschaft einen Bruch. Lehr-/Lernforschung und Didaktik teilen sich zwar einen gemeinsamen Untersuchungsgegenstand (Unterricht, Lernen) – Erkenntnisinteresse und Forschungsmethoden sind jedoch sehr unterschiedlich:

> *So gesehen haben Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung zwar einen gemeinsamen Gegenstandsbereich: Lehren und Lernen in all seinen Erscheinungsformen und Bestandteilen. Allgemeine Didaktik ist demgegenüber jedoch einerseits weiter*

gefasst, da sie den Bereich der Normativität mit in ihren Fragehorizont aufnimmt. Damit ist die Frage berührt, an welchem Menschenbild, an welchem Persönlichkeitsideal, an welchen als gelungen erachteten Bildungsverläufen sollen sich konkrete Bildungsprozesse orientieren, und wie ist überhaupt das Lernen der nachwachsenden Generation auf gesellschaftliche Aufgaben- und Problemstellungen bezogen. Solche weitgespannten, normativ durchwirkten Rahmenhorizonte werden in der empirischen Lehr-Lern-Forschung nicht erörtert; sie ist demgegenüber enger angelegt, worin ihre Stärke und Schwäche zugleich liegt. *(Terhart 2005, S. 102)*

Kennzeichen der Allgemeindidaktik ist hier die Ausrichtung auf normative Fragen, also auch Fragen nach den Zielen, Zwecken, Interessen und nach Legitimation. Kennzeichen der Lehr-/Lernforschung ist die Beschränkung auf das operative Feld, auf möglichst genau bestimmbare Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sowie von Mittel und Zweck. Terhart (ebd.) kennzeichnet das komplizierte Verwandtschaftsverhältnis der „ungleichen Schwestern" insbesondere auch durch das erkenntnisleitende Interesse: Während die Lehr-/Lernforschung in erster Linie Forschung ist (eben im Sinne einer Grundlagenforschung), ist die Allgemeine Didaktik eine auf die Ausbildung von Lehrkräften ausgerichtete akademische Disziplin. Letztere hat – gegenüber einer Psychologie, die sich als Naturwissenschaft versteht – einen wesentlichen breiteren politischen, gesellschaftlichen und anthropologischen Kontext als Basis. Daraus folgen unter anderem die folgenden Anforderungen an die Didaktik, die Lehr-/Lernforschung nicht erfüllen kann und will:

- *Bildung:* Didaktische Überlegungen gehen von einem weiten Lernbegriff aus, der über rein kognitive Elemente hinaus Emotion, Ästhetik, Soziale Welt und normative Orientierungen berücksichtigt. Dies geschieht im Rahmen der Diskussion um Legitimation und Möglichkeit, Lernen institutionell zu organisieren. Das bedeutet: Didaktik will es nicht einfach jedem selbst überlassen (damit dem Zufall oder der Herkunft), was er oder sie lernt. Nun berücksichtigt die Pädagogische Psychologie selbstverständlich ebenfalls Emotionen, Motivation, Interessen oder den institutionellen Kontext. Dies geschieht aber nur im Hinblick auf die Kognition als leitendes Ziel, das heißt: Emotionen, Interesse, Werte und Kontext werden nicht in ihrem Eigenwert wahrgenommen, sondern nur als hinderliche und förderliche Faktoren im Hinblick auf kognitive Ziele des Lernens (vgl. ebd., S. 97).
- *Ausbildung von Lehrkräften:* Für die Didaktik steht die Ausbildung von Lehrkräften im Vordergrund. Hier gilt es, individuelle Handlungsfähigkeit herzustellen und Expertise zu entwickeln. Dies schließt eine sehr persönliche und personenbezogene Form der Ausbildung mit ein, im Sinne einer individuellen Professionalisierung. Dies umfasst aber auch die Auseinandersetzung mit institutionellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, im Sinne einer Professionalität. Auch die Pädagogische Psychologie betrachtet die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften (beispielsweise in Forschungen zu subjektiven Theorien von Lehrkräften). Sie ist allerdings immer stärker an allgemeingültigen Aussagen interessiert, im Sinne empirischer Forschung, nicht so sehr an der Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 101 f.).

- *Ziele und Inhalte:* Didaktische Betrachtungen gehen von den Zielen und Inhalten des Lehrens und Lernens aus, und beschränken sich nicht nur auf Fragen der Vermittlung. Inhaltsneutrale Aussagen erscheinen ihr nicht möglich. Didaktisch-methodische Gestaltung zielt nicht nur auf ein Arrangieren von Inhalten zum Zwecke des Lernens ab, da sinnvolle methodische Überlegungen erst möglich sind, wenn Inhalte durchdrungen sind. Selbstverständlich geht auch die empirische Lehr-/Lernforschung nicht davon aus, dass inhaltsneutrale Aussagen über das Lernen möglich sind. Die Darstellung und vor allem die Rezeption von Forschungsergebnissen rückt aber immer noch Lernerfolge und deren Ursachen in den Vordergrund, unabhängig davon, was denn eigentlich gelernt wurde (vgl. ebd., S. 104 f.).

Kurz zusammengefasst: Erstens, für die Allgemeine Didaktik geht es um Bildung, nicht nur um Lernen. Zweitens, es geht darum, Lehrkräfte auszubilden, nicht nur zu (er)forschen. Drittens, es geht um Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens, nicht um inhaltsneutrale Aussagen und Verfahren.

4.3 Das Primat der Methodik

Didaktik ist Wissenschaft und Praxis des Lehrens und Lernens. Sie ist damit die Berufs- und Handlungswissenschaft aller Lehrkräfte und Bildungsplaner – und zugleich ein Markt der Theorien, Modelle und Konzepte. Die bisher vorgestellten didaktischen Richtungen verstehen sich als umfassende Theorien und Forschungsprogramme, die nicht nur eine lange Tradition und eine gute Verankerung in der akademischen Forschung haben, sondern auch über eine gewisse Zeit prägend waren für die Ausbildung des pädagogischen Personals. Nun existiert auf dem Markt der Theorieangebote aber immer eine Vielzahl unterschiedlicher Didaktiken. Diese stellen nicht immer, aber doch häufig, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit zurück, und zwar zugunsten der Tauglichkeit für die Praxis sowie einer Überlegenheit im Hinblick auf Lernergebnisse oder normative Vorstellungen vom „guten Unterricht".

Neuere didaktische Ansätze

Einige dieser Didaktiken können, wie die *Konstruktivistische Didaktik*, durchaus auf eine Verankerung in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Lehre verweisen. Andere, wie die *Neurodidaktik*, beziehen sich auf neueste Erkenntnisse der (neuro-) psychologischen Forschung. Wiederum andere Entwicklungen, wie die Diskussion um *Neue Lernkulturen* und *Informelles Lernen*, sind eher der Entwicklung in der Praxis der Bildungsarbeit verpflichtet, und versuchen diese zu verstehen und aufzuklären. Mit diesen Stichworten sind drei neuere Entwicklungen in der Didaktik umrissen, die in den letzten Jahren die Diskussion um die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten geprägt haben.

- Die *Konstruktivistische Didaktik* tritt als umfassendes Theorie- und Forschungsprogramm an, das auf bestimmten erkenntnistheoretischen Grundlagen

(letztlich also philosophischen Überlegungen) aufbaut. Dieser erkenntnistheoretische Konstruktivismus geht (vereinfacht gesagt) davon aus, dass der Mensch sich seine Welt jeweils individuell und mental selbst konstruiert. Kommunikation, Wissensvermittlung, Lehren seien demnach im herkömmlichen Sinne nicht möglich. Um aber überhaupt die Möglichkeit des Lernens zu begründen, wird die radikale erkenntnistheoretische Position des Konstruktivismus zugunsten einer gemäßigten aufgegeben. Lernen ist demnach Erfinden, Entdecken und Enttarnen von Wirklichkeit, und als solches in Lehr-/Lernkontexten gestaltbar. Sowohl Ewald Terhart (2005, S. 20 f.) als auch Hans-Joachim von Olberg (2004, S. 123 ff.) beschreiben die Konstruktivistische Didaktik als Neuanfang. Unter den Bildungswissenschaftlern, die das selbst uneinheitliche erkenntnistheoretische Programm des Konstruktivismus für die Didaktik nutzbar gemacht haben, werden vor allem Edmund Kösel, Kersten Reich und Horst Siebert genannt. Zudem werden mit Heinz Mandl und Gabi Reinmann zwei Vertreter der Pädagogischen Psychologie genannt.

- Die *Neurodidaktik* dagegen tritt als Praxisanleitung an, die sich auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse speziell der modernen Gehirnforschung stützt. Erkenntnisse aus dem neuropsychologischen Labor mit Messungen zur Hirnaktivität mittels Elektroenzephalografie (besser bekannt als EEG) oder mittels Tomografie des Gehirns werden in einfache Regeln für Situationen des Lehren und Lernens transformiert. Kennzeichnend für die Neurodidaktik ist dabei ein besonderes Nutzenversprechen. Das heißt: Die Befolgung der neuropsychologisch begründeten Regeln beim Lehren und Lernen verspricht einen besonderen Lernerfolg, bis hin zu einer Art Befreiung bisher nicht genutzter Kapazitäten im Denken, Lernen und Behalten (vgl. Terhart 2009, S. 25 ff.).
- Die Diskussion um *Neue Lernkulturen* und *Informelles Lernen* setzt an Phänomenen der Praxis an. Diese werden in ihrer Funktion beschrieben und analysiert – mit dem Ziel, diesen Phänomenen einen Wert beizumessen, der bislang von der Didaktik vernachlässigt wurde. Die Diskussion um *Neue Lernkulturen* konzentriert sich hier auf Prozesse des Lehrens und Lernens in und vor allem zwischen Institutionen. Betont wird, dass Lernen oft genau dort stattfände, wo kein Unterricht ist. Diesem Umstand müssen sich Institutionen der Bildung anpassen. Dies wird vor allem durch Kooperationen erreicht, auch mit Institutionen, die nicht (wie Schulen oder Volkshochschule) im Kern Bildungseinrichtungen sind – das sind Einrichtungen der Jugendarbeit, Bibliotheken, Beratungsstellen, Vereine, Unternehmen. Dass Lernen oft genau dort stattfindet, wo kein Unterricht ist, ist auch Ausgangspunkt der Diskussion um *Informelles Lernen*. Hier wird allerdings weniger der institutionelle Rahmen thematisiert, als vielmehr gesamtgesellschaftliche Veränderung, vor allem die verbreitete Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken, oder das beiläufige Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. ebd., S. 28-31).

Primat der Methodik

Bei allen Differenzen zwischen den genannten Entwicklungen lassen sich auch Gemeinsamkeiten feststellen. Ein zentrales, verbindendes Element ist eine reformerische Ausrichtung: Die genannten Ansätze stellen sich gegen eine bestehende, vorherrschende Theorie und Praxis. Gemeinsam ist ihnen als Grundhaltung ein *anti-institutioneller Impetus*. Das heißt: Traditionelle Formen von Unterricht sind (entsprechend der jeweiligen Argumentation) deshalb ungenügend, weil der institutionelle Rahmen von Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern besseres Lehren und Lernen verhindert (vgl. ebd., S. 28 und passim).

Dieser *Grundhaltung* schließen sich dann spezifische *Begründungsmuster* im didaktisch-methodischen Handeln an. So teilen drei der genannten Ansätze eine Betonung von – wenn nicht gar eine Einengung auf – methodische Fragen von Unterricht. Es werden in erster Linie Lehr-/Lernmethoden betrachtet und beworben, ob nun als „gemeinsame Wissenskonstruktion" bei der *Konstruktivistischen Didaktik*, ob nun „Ganzheitlichkeit" bei der *Neurodidaktik*, oder „Selbststeuerung" im Rahmen der *Neuen Lernkulturen* und des *Informellen Lernens*: Es entsteht ein „Primat der Methodik". Dabei rücken alle drei Ansätze die Eigentätigkeit der Lernenden ins Zentrum, mit jeweils unterschiedlichen Begründungen und zum Teil Schlussfolgerungen. Darin eingeschlossen wird, dass sich Rollenerwartungen zwischen Lehrenden und Lernenden neu auszurichten haben, und auch Lernergebnisse ebenso wie die Leistungsbewertung neu zu gestalten sind.

Nun steht die Eigentätigkeit der Lernenden auch im Rahmen bisheriger Positionen der Didaktik im Zentrum der Aufmerksamkeit, bis hin zur Legitimation von Unterricht durch allgemeine Bildungsziele wie Mündigkeit und Emanzipation. Die drei genannten reformerischen Ansätze jedoch *vermeiden die Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten*. Im Gegensatz dazu betonen traditionelle Positionen der Didaktik immer auch die Notwendigkeit, sich mit Zielen und Inhalten (der Zieldimension) zu befassen – neben und vor allem vor der Betrachtung von Methoden und Medien (der Wegdimension). Erstens kann es eine reine Methodik des Lehrens und Lernens unabhängig von fachlichen, also disziplinspezifischen Erfordernissen nicht geben, denn keine Lehr-/Lernmethode eignet sich für alle Inhalte und Bereiche. Zweitens gilt es aus der Perspektive der Didaktik immer, nach der Legitimation von Zielen und Inhalten zu fragen, ausgehend von einer Theorie der Bildung.

5 Zusammenfassung

Aus der Perspektive der Bildungsplanung ist die Beschäftigung mit Didaktischen Modellen nicht nur unter Umständen überraschend, sie bietet im Kern auch lohnende Erkenntnisse: Ausgehend vom Primat der Didaktik wird deutlich, dass die Frage nach den Zielen und Inhalten in Lehr-/Lernprozessen nicht den didaktischen Fragen der Vermittlung im Unterricht einfach vorausgeht, sondern den wesentlichen Kern der didaktischen Überlegungen ausmacht. Es wird jedoch auch deutlich, dass das Primat der Didaktik – oder anders formuliert: eine bildungstheoretische Grundlegung der Bildungsplanung – nicht unbestritten ist, und im pädagogischen Alltag hin und wieder durch eine Fokussierung auf Kulturen des Lehrens und Methoden des Lernens vernachlässigt wird.

Im zweiten Teil des Beitrags wurde die Didaktik als Berufs- und Handlungswissenschaft für Lehrkräfte beschrieben. Einerseits ist die Didaktik also den unterschiedlichen pädagogischen Anwendungsbereichen verpflichtet, andererseits der Wissenschaft, die durch Disziplinen organisiert ist. Daraus ergeben sich zwei Folgen, erstens eine immanente Normativität didaktischer Theorien und Modelle, zweitens die Frage der fachlichen Verortung des akademischen Zugangs zur Lehrtätigkeit:

- Didaktische Modelle vermitteln zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem alltagspraktischen Handeln von Lehrkräften (einschließlich der Bildungsplanenden). Sie haben eine orientierende Funktion, das heißt: Sie leiten Handeln an und begründen Entscheidungen. Dabei steht außer Zweifel, dass Modelle selbst immer zu einem bestimmten Zweck entworfen sind, daher nur Ausschnitte der Wirklichkeit abbilden und damit mehr bewirken als nur Schwerpunkte zu setzen. Vielmehr sind Modelle bestimmten Vorstellungen, Idealen und Prinzipien verpflichtet. Damit ist die Wahl eines bestimmten Modells bereits eine normative Entscheidung für bestimmte Ziele.
- Die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft erhebt den Anspruch, umfassend und universell verschiedene Erkenntnisse und Forschungsgebiete zur Praxis des Lehrens und Lernens zu integrieren. Die Fachdidaktiken hingegen müssen sich gegenüber der Allgemeinen Didaktik und der zugehörigen Fachwissenschaft positionieren. Dabei ist festzustellen, dass in jüngerer Zeit die Allgemeine Didaktik ihre Mitte verliert. So finden sich vielfältige Aktivitäten der Bildungsforschung in benachbarten Disziplinen, unter anderem in den Fachdidaktiken – eine Integration jedoch, die insbesondere kritisches Potenzial entfalten könnte, findet sich selten.

Die Beschäftigung mit den großen, klassischen Theorielinien lässt einige Dinge systematisch und begrifflich präzise erkennen, die längst zur Selbstverständlichkeit für didaktische Überlegungen geworden sind. Für die Bildungsplanung bietet die Beschäftigung mit der Bildungstheoretischen Didaktik so unter anderem Konzepte, Verfahren und Argumente für zentrale Anliegen der Bildungsplanung:

- Die grundlegende Unterscheidung zwischen dem materialen Bildungsinhalt und dem formalen Bildungsgehalt, sowie die dialektische Verbindung im Begriff der „kategorialen Bildung“ nach Klafki ermöglicht nicht nur die Unterscheidung von Zielen und Inhalten in Bildungsprozessen, sondern auch die Klärung der Beziehung zwischen diesen beiden Polen: Beide sind stets aufeinander verwiesen – man braucht geeignete Inhalte, um Bildungsziele zu verfolgen (dies gilt auch für Kompetenzen), und Inhalte ohne Ziele führen kaum zur Handlungsfähigkeit.
- Die Frage nach dem Elementaren bildet im Rahmen der Bildungstheoretischen Didaktik die Gegenbewegung zur Anhäufung von Lernstoff in Bildungsplänen. Sicherlich sind die Ideen zur Bestimmung des Elementaren bei Klafki sehr abstrakt gehalten. Sie bieten dennoch einen guten Ausgangspunkt für ein systematisches Nachdenken über das Problem der didaktischen Reduktion – das als Anliegen der Bildungsplanung zu verstehen ist.
- In der Didaktischen Analyse verweist Klafki zudem auf die zeitliche Dimension, die jedem Lehr-/Lernprozess zugrunde liegt: Die Gegenwart des Lernens ist auf die Zukunft der Anwendung des Gelernten verwiesen. Dieser (pädagogische) Gedanke ist nicht neu bei Klafki, wird aber im Zuge des Wandels zur Wissensgesellschaft aktualisiert: Bildung lässt sich nicht mehr vornehmlich rückwärtsgewandt als Weitergabe des etablierten Wissens von der älteren Generation zur jüngeren betrachten, sondern muss die (ungewisse) Zukunft der jüngeren Generation antizipieren.
- Damit verbunden ist eine subjektive Orientierung der Bildungsplanung, an den Interessen und Bedarfen der einzelnen Adressaten. Dies führt zunächst zur Forderung nach Emanzipation und Mündigkeit, beispielhaft in der Kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki oder im Hamburger Modell nach Schulz. Eine wesentliche Weiterführung dieser Ansätze bietet die Bildungsgangdidaktik.

Der Ansatz der Lerntheoretischen Didaktik und die nachfolgende Entwicklung in Richtung der Lehr-/Lernforschung – einschließlich der Verbindung mit den Forschungen zum Instructional Design im anglo-amerikanischen Raum – macht auf die Wechselwirkung der vielfältigen Faktoren aufmerksam, die didaktische Situationen kennzeichnen.

- Die Prämisse der Interdependenz aller Faktoren (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien sowie anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen) steht in Opposition zum Primat der Didaktik. Damit wird auf die Relevanz verschiedener Elemente in Lehr-/Lernprozessen hingewiesen, die zusätzlich zu den bildungsplanerischen Entscheidungen didaktische Situationen prägen: Die Voraussetzung der Adressaten, aber auch die Entscheidung für die Organisation des Lehr-/Lernprozesses durch Lehr-/Lernmethoden. Ziele können nur erreicht werden und Inhalte können nur vermittelt werden, wenn geeignete Mittel und Wege zur Verfügung stehen. Gleichzeitig prägen und formen Mittel und Wege die Ziele und Inhalte, da Lernen eben nicht nur vom Endpunkt her zu betrachten ist, sondern immer einen individuellen Entwicklungsprozess mit einschließt.

- Davon ausgehend ist es nur konsequent, die Eignung von Mitteln und Wegen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Die empirische Lehr-/Lernforschung kann Erkenntnisse zu einzelnen Zusammenhängen zwischen den vielfältigen Elementen in Lehr-/Lernprozessen bieten. Ein empirischer Zugang ist dabei stets analytisch, das heißt beschränkt auf einzelne wenige Faktoren und deren Beziehungen untereinander. In der Rezeption der Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung für die Didaktik sollte das Verhältnis zwischen der Komplexität des Ganzen und den empirisch fundierten Aussagen über Einzelteile nicht vergessen werden. Gleichwohl ist die Berücksichtigung der analytisch gewonnenen Erkenntnisse notwendig, damit pädagogische Intentionen überhaupt operativ wirksam werden und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können.

Zuletzt bleibt das kurze Fazit zu bedenken, dass aus der Betrachtung aktueller, reformerisch angelegter Strömungen in der Didaktik gezogen werden kann – beispielhaft für die Konstruktivistische Didaktik, die Neurodidaktik sowie die Bemühungen um neue Lernkulturen und Informelles Lernen. Als gemeinsames Kennzeichen lässt sich eine gewisse Distanz zu bildungsplanerischen Fragen nach den Zielen und Inhalten beschreiben. Dabei ist jedoch (entsprechend der angesprochenen Interdependenz aller Faktoren und der impliziten Ausrichtung an didaktischen Prinzipien) mit der Entscheidung für diese Zugänge zu Lehr-/Lernprozessen immer auch eine implizite Entscheidung für Ziele und Inhalte verbunden, im Sinne eines „heimlichen" Lehrplans. Wer sich beispielsweise von der Neurodidaktik effiziente Lernprozesse verspricht, macht Effizienz selbst zum Bildungsideal.

Quellen

Zitierte Literatur

Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

Heimann, Paul/Otto, Gunther/Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.

Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747-778.

Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, 50 (10), S. 450-471.

Klafki, Wolfgang (1970): Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 55-92.

Knecht-von Martial, Ingbert (1986): Theorie allgemeindidaktischer Modelle. Köln/Wien: Böhlau-Verlag.

Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (2014): Grundwissen Didaktik. 6., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt.

Meyer, Meinert A. (2009): Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-137.

Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin/Heidelberg: Springer.

Olberg, Hans-Joachim von (2004): Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (1), S. 119-131.

Peterßen, Wilhelm H. (1996): Lehrbuch allgemeine Didaktik. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Ehrenwirth.

Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Steiner.

Seel, Norbert M (1999): Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: Unterrichtswissenschaft, 27 (1), S. 2-11.

Terhart, Ewald (2005): Fremde Schwestern – zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, Peter (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96-114.

Terhart, Ewald (2009): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-34.

Weniger, Erich (1951): Didaktik als Bildungslehre: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes. Band 1. Weinheim: Beltz

Weiterführende Literatur

Baumgartner, Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gruschka, Andreas (2011): Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. Münster/ Wetzlar: Büchse der Pandora.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stepanie (Hg.) (2009): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9 | 2008.Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“- Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

DIDAGMA-Glossar

http://glossar.didagma.de (Abruf: 27.06.2015).

Das online frei verfügbare Glossar des Zentrums für Lehrerbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern erläutert Begriffe der Didaktik: mit Kurzdefinition, sowie in einer Langfassung mit Literaturverweisen und weiterführenden Links.

Kapitel: Didaktische Problementfaltung in der Geschichte

http://www.utb-shop.de/downloads/dl/file/id/937/didaktische_problementfaltung.pdf (Abruf: 27.06.2015).

Das Kapitel „Didaktische Problementfaltung in der Geschichte“ aus der 3. Auflage des Standardwerks „Grundwissen Didaktik“ von Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens und Jutta Standop ist in den neueren Auflagen nicht mehr enthalten, steht aber online frei als PDF zur Verfügung.

Antonius Lipsmeier

A8 Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends

1 Einführung 244

2 Kontinuierliche (lineare) Strukturierungen 245
2.1 Curriculare Kontinuitäten 245
2.2 Curriculare Stufungen 249

3 Thematisch-konzentrische (projekt- und prozessartige) Strukturierungen 251
3.1 Exemplarische Strukturierung 252
3.2 Projektförmige Strukturierung 252
3.3 Ganzheitliche Strukturierung 253
3.3.1 Die „Waldorf-Schule“ 254
3.3.2 Das Lernfeld-Konzept 255

4 Curriculare Trends unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Situation 257
4.1 Vorbemerkungen 257
4.2 Flexibilisierung (flexibilization) 258
4.3 Modularisierung (modularization) 259
4.4 Schlüsselkompetenzen (key qualifications) 261
4.5 Kerncurriculum (core curriculum) 262
4.6 Verberuflichung (vocationalism/vocationalizing) 263

5 Curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung (bridging the gap) 264

Lehrpläne sind wohl allen Menschen in ihren Bildungslaufbahnen in unterschiedlichster Weise begegnet, zumeist aber sicherlich nur mehr oder weniger unbewusst in der Ablaufgeschichte des Lernens. Lehrpläne haben aber Strukturen, die meistens nicht erkannt werden, die aber für Lernprozesse (Motivation, Erfolg) sehr bedeutsam sind. Der folgende Text will diese unterschiedlichen Strukturen herausarbeiten und in ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit erkennbar und beurteilbar machen.

1 Einführung

Institutionalisiertes Lernen – keineswegs die Hauptform menschlichen Lernens, aber in modernen Gesellschaften ein wichtiges Sozialisierungs- und Qualifizierungsinstrumentarium – bedarf mindestens dreier Randbedingungen:

- Das zu Lehrende und zu Lernende muss definiert und gesellschaftlich akzeptiert oder gar legalisiert sein: Lehrplan, Curriculum;[1]
- Es müssen Personen vorhanden, dafür qualifiziert und dafür verantwortlich sein, Lernprozesse zu organisieren und zu evaluieren: Lehrende, Trainer, Dozenten;
- Es muss ein räumlich definierter und für diese Zwecke geeigneter Lernort vorhanden sein: Schule, Weiterbildungsinstitution, Hochschule.

Seit es Schulen gibt, besteht eines der zentralen curricularen Probleme darin, das zu Lehrende (die Inhalte) nicht chaotisch (also in beliebiger Reihenfolge der Teilinhalte) zu vermitteln, sondern es in irgendeiner Weise zu strukturieren und zu systematisieren. Da sich Unterricht, Aus- und Weiterbildung im Zeitablauf ereignen, müssen die Inhalte nicht nur strukturell, sondern auch zeitlich geordnet, also in Phasen (Zeitabschnitte) aufgeteilt werden; das alles muss in seinen Zusammenhängen begründet und für Lehrende und Lernende transparent und einsichtig gemacht werden. Josef Dolch (1965, S. 187) nennt die Ergebnisse solcher Bemühungen treffend „Lehrplanarchitektoniken", eine zwar nicht häufig vorkommende Begrifflichkeit, die hier aber wegen ihrer Prägnanz übernommen wird.

Es lassen sich zwei Hauptgruppen von Strukturierungen unterscheiden, die kontinuierlichen (linearen) und die thematisch-konzentrischen (projekt- und prozessartigen) Strukturierungen; diese Varianten werden in den beiden folgenden Kapiteln (2 und 3) behandelt. Danach werden die fünf wichtigsten curricularen Trends, die es in der internationalen Diskussion gibt (Flexibilisierung, Modularisierung, Schlüsselkompetenzen, Kerncurriculum und Verberuflichung), dargestellt (Kapitel 4), dargestellt. Abschließend wird thematisiert, ob national wie international Annäherungstendenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung existieren.

1 Der Begriff „Lehrplan" kennzeichnet eine nach bestimmten Kriterien geordnete Menge von Lehrinhalten, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in zielgerichteten und adressatenorientierten Lehr-Lern-Prozessen vermittelt werden sollen. Mit dem älteren Begriff „Curriculum", der aber in der deutschen Diskussion erst in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beginnend mit der Schrift von Saul B. Robinsohn (1967/1970), wieder aktuell geworden ist, erfolgt ein Übergang von einer statischen Betrachtung (Lehrplan) zu einer dynamischen: Curriculum als Prozessgröße unter Einbeziehung lernorganisatorischer, didaktischer und qualifikatorischer Aspekte.

2 Kontinuierliche (lineare) Strukturierungen

2.1 Curriculare Kontinuitäten

Das älteste Prinzip für die Strukturierung von Inhalten ist die lineare (oder auch progressive) Strukturierung. Dieses Prinzip findet sich schon in der Antike im Curriculum der „Septem Artes Liberales“, der sieben freien Künste, das im gesamten Abendland verbreitet war. Die Abfolge der Inhalte/„Fächer“ a, b, c etc. erfolgt zeitlich nacheinander, was auch seinerzeit deshalb recht einfach war, weil diese „Fächer“ jeweils durch einen geschriebenen Text („Buch“) repräsentiert waren. Dieses Prinzip findet sich auch heute noch in monothematischen Lehrgängen, etwa in der beruflichen oder auch in der allgemeinen Weiterbildung (Kurssystem, Lehrgangssystem), siehe Abbildung 1:

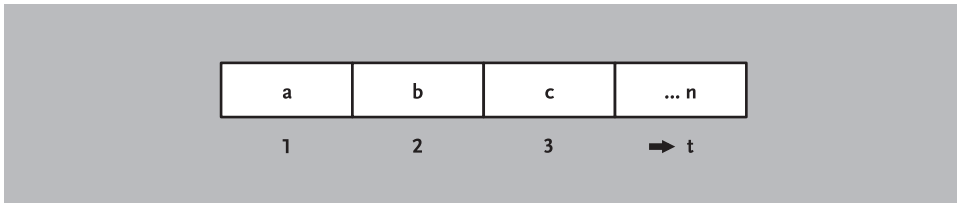


Abbildung 1: Lineares (progressives) Curriculum

Etwa ab dem Jahr 1600 wurde dieses Prinzip durch ein anderes ergänzt oder gar abgelöst, nämlich durch das Prinzip der Parallelität von Fächern. Diese Innovation war auch dadurch begünstigt worden, dass Mitte des 15. Jahrhunderts der Buchdruck erfunden worden war. Ab dieser Zeit kamen viele Bücher, auch Schulbücher, auf den Markt, die diese curriculare Innovation begünstigten, siehe Abbildung 2:

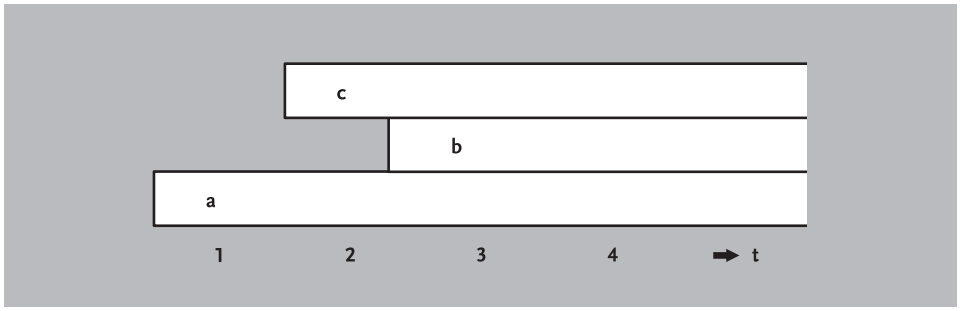


Abbildung 2: Curriculum-Prinzip: Parrallelität von Fächern

Die nächste Lehrplan-Innovation kam durch Johann Amos Comenius (1592 – 1670). Seine Idee, die er auch realisiert hat, ist im Grunde genommen heute noch vorfindlich,

nämlich das Curriculum der konzentrischen Kreise: Die einzelnen Fächer sollen in den jeweils höheren Stufen des Schulwesens, in der heutigen Sprache also von der Primarstufe über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II, wiederkehren, natürlich dann aufsteigend auf höherem Niveau: Alle Studien müssen so angeordnet werden, „dass das Spätere sich immer auf das Frühere stützt, das Frühere aber durch das Nachfolgende befestigt wird" (Comenius, zit. nach Dolch 1965, S. 303). Bei Comenius findet sich noch eine weitere, sehr bedeutende Innovation: Die rein systematische, also sachlogische Stofffolge soll dadurch verändert und sozusagen „pädagogisiert" werden, dass er die geistige Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen berücksichtigt wissen will (ebd.); die folgende Abbildung 3 fängt diesen Gedanken allerdings nicht ein:

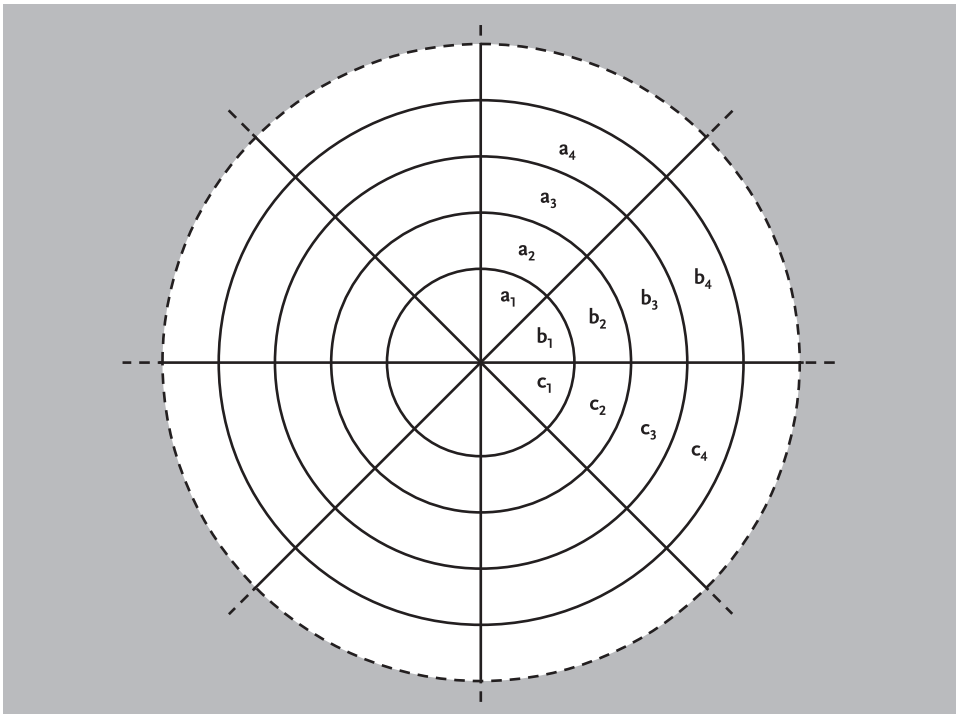


Abbildung 3: Curriculum-Prinzip: Konzentrische Kreise

Dieses Lehrplan-Prinzip hat sich seit dem 17. Jahrhundert, verbunden mit der schrittweisen Etablierung des staatlichen Schulwesens und gestützt von der nunmehr beginnenden Durchsetzung der staatlichen Schulpflicht, weitgehend etabliert.

Es gab aber auch schon früh Einwände: Wenn die konzentrischen Kreise sich nur auf einen thematischen oder ideellen Mittelpunkt beziehen, wie z. B. auf eine bestimmte Kultur- oder Ethik-Auffassung (dafür gibt es durchaus Beispiele, die aber

in der Vergangenheit liegen), ist Kritik angebracht (vgl. Dolch 1965, S. 356 f.). Es gibt aber auch eine grundsätzliche Kritik aus der Lehrerschaft, dass die mehrmalige Wiederholung des gleichen Themas (wenn auch mit Erweiterungen und Vertiefungen) bei den Lernenden das Interesse und die Motivation erlöschen ließe.

Gleichwohl: Diese Kombination inhaltlich-systematischer Aspekte in einem sozusagen gestuften Curriculum mit pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen ist seither sozusagen Standard der Curriculum-Entwicklungen und Curriculum-Theorien sowie ihrer Produkte, also der Lehrpläne, und zwar bis heute.

Ein viertes Prinzip baut auf dem Modell der konzentrischen Kreise auf, nimmt aber einen neuen Gedanken hinzu, nämlich den der Fächerkonzentration bzw. des Gesamtunterrichts, also die curriculare Variante, verschiedene Fächer unter einem Leitthema (etwa als Projekt) zusammen zu führen, siehe Abbildung 4:

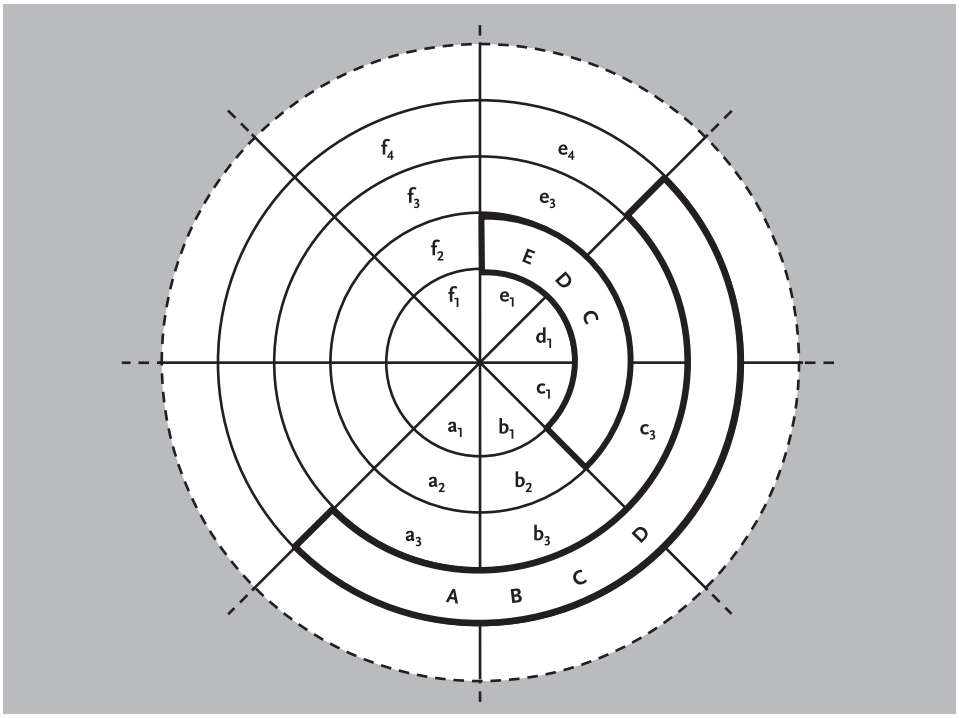


Abbildung 4: Konzentrisches Curriculum mit partiellen Ganzheiten

Diese Idee der Bildung von größeren curricularen Einheiten (Ganzheiten) wird später wieder aufgegriffen werden (Kapitel 3.3).

Ein weiteres Prinzip ist mit den beiden voran stehenden Modellen zwar verwandt, bringt aber darüber hinaus eine neue Idee; es handelt sich um das Spiralcurriculum.

Dieses von dem amerikanischen Entwicklungspsychologen Jerome S. Bruner (geboren 1915) entwickelte Modell, in das auch Einflüsse der konstruktivistischen Lerntheorie und auch Gedanken des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896-1980) eingeflossen sind, basiert auf folgender Einsicht: Wichtige grundlegende Themen und Zusammenhänge des menschlichen Lebens müssen von Anfang an in sehr einfacher Form im Unterricht vermittelt werden, und zwar so, dass der Lernende handelnd damit umgeht (vgl. Bruner 1970, S. 61 ff.). Diese Themen kehren dann auf höheren Stufen des Lernens wieder; dadurch bildet sich eine Spirale des Lernens (vgl. Abbildung bei Aebli 1976, S. 311), wie in Abbildung 5 dargestellt:

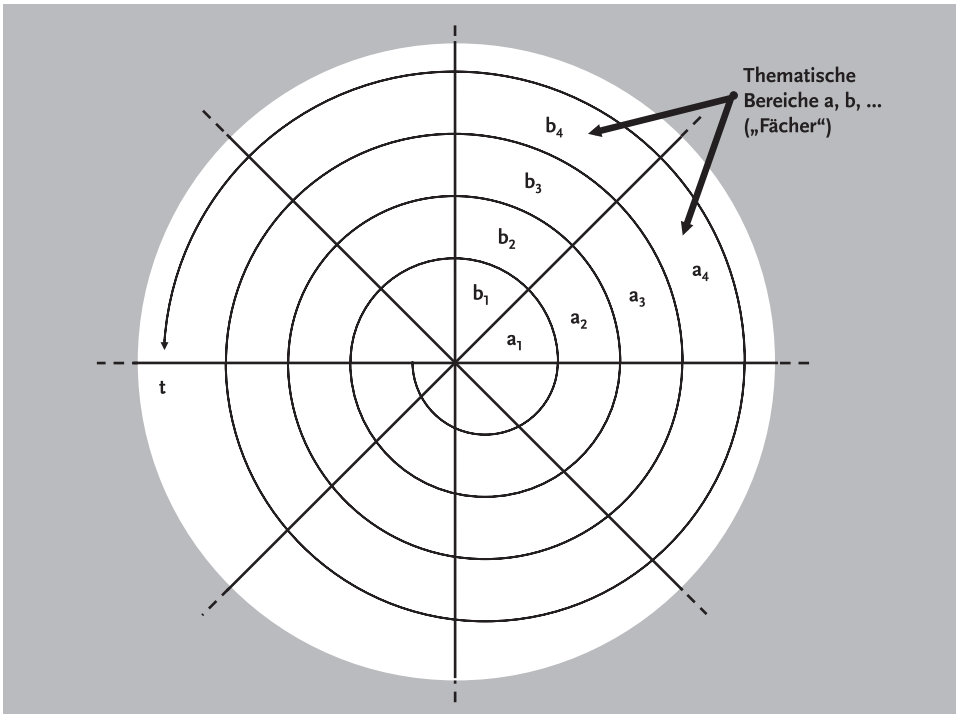


Abbildung 5: Spiralcurriculum

Dieses curriculare und didaktisch-methodische Prinzip ist von der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule verbindlich gemacht worden:

Die Formulierungen sollen im Sinne eines Spiralcurriculums über die gesamten Lernfelder der Ausbildung eine Steigerung des Anforderungsniveaus und der Komplexität zum Ausdruck bringen. *(Kultusministerkonferenz (KMK) 2011, S. 26)*

Dieses Prinzip ist von besonderer Bedeutung für stark systematisch strukturierte Fächer, etwa für die Mathematik oder für naturwissenschaftlich-technische Thematiken, etwa die Physik (vgl. z. B. Hardy/Steffensky 2013).

2.2 Curriculare Stufungen

Ein völlig anderer Typ der Lehrplanarchitektonik ist charakterisiert durch das Prinzip der Stufung, das allerdings vornehmlich im Bereich der beruflichen Bildung zu finden ist.

Stufungen von Lernprozessen oder auch die Abgrenzung von Phasen des Kompetenzerwerbs sind uralte pädagogische und berufsbildungspolitische Praktiken – erinnert sei nur an die althergebrachte und spätestens seit dem Mittelalter übliche Stufung der handwerklichen Berufsausbildung und Berufskarriere in Lehrling, Geselle und Meister, ein Prinzip, das sich auch in anderen Berufs- und Lebensbereichen findet (etwa im Mönchswesen). Auch in der Geschichte des allgemeinen Schulwesens sind spätestens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts Vorschläge für Stufungen von Lernprozessen anzutreffen: Der Lernprozess solle vom Allgemeinen zum Besonderen voranschreiten und auch so gegliedert sein (so z. B. bei Comenius in seiner „Didactica Magna" von 1633; nach Dolch 1965, S. 296 ff.). In der Berufsausbildung gibt es zwar die „breit angelegte berufliche Grundbildung", wie noch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 vorgeschrieben (§ 1 Abs. 2), nach dem neuen Gesetz von 2005 nicht mehr, doch die verschiedenen Typen von Ausbildungsordnungen sehen in aller Regel diese Phase vor.

Ohne auf die Vorgeschichte hier einzugehen (vgl. Lipsmeier 1978, S. 97 ff.), kann festgestellt werden, dass die Stufenausbildung mit dem Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969 formal als eine Möglichkeit zur Strukturierung von betrieblicher Berufsausbildung eingeführt worden ist (Ausbildungsordnung, § 26) und bis heute nach einer Blütephase in den 1970er Jahren – trotz vielfältiger Probleme – in quantitativ bescheidenem Maße fortbesteht (§ 5 Abs. 2 BBiG vom 23.03.2005). Ihr Prinzip ist schlicht, ihre Realisierung hingegen auch unter curricular-didaktischen Aspekten schwierig, und die Akzeptanz der unterschiedlichen Qualifikationsebenen auf dem Arbeitsmarkt (employability) problematisch. In einer ersten Stufe, die zumeist 6 Monate bis 1,5 Jahre dauert, werden die Basiskompetenzen für mehrere verwandte Berufe vermittelt. Diese Basis soll jedoch schon einen Einstieg in das Arbeitsleben ermöglichen. Für diejenigen, die weiterlernen wollen und sich höher qualifizieren möchten, folgt eine zweite Stufe, ebenfalls verbunden mit den zwei Alternativen: Ausstieg in das Arbeitsleben oder Weiterqualifizierung, dann allerdings nicht mehr in der Breite

eines Berufsfeldes oder einer Berufsgruppe, sondern mit der Entscheidung für eine Alternative. Eine weitere, dann noch engere Spezialisierung im Sinne eines Ausbildungsberufs, kann dann in der letzten Stufe erfolgen, siehe Abbildung 6:

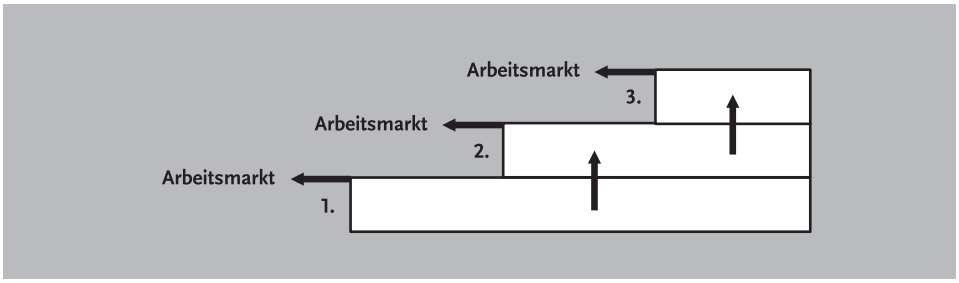


Abbildung 6: Stufen-Curriculum

Eine Weiterentwicklung des Stufen-Curriculums stellt das Differenzierungs-Curriculum dar (Abbildung 7):

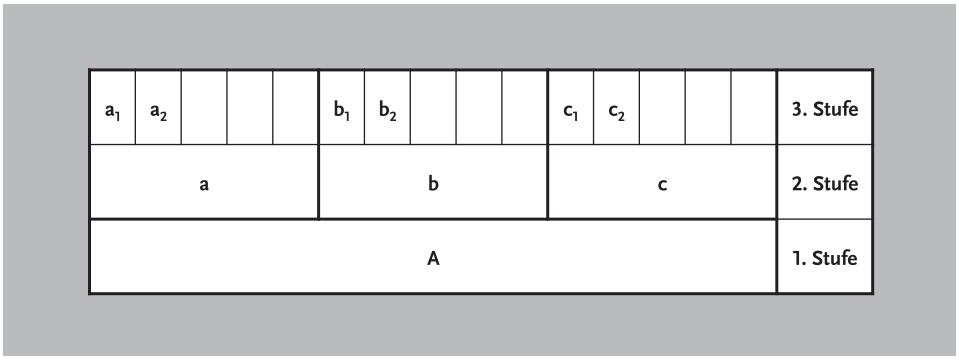


Abbildung 7: Differenzierungs-Curriculum

Auch dieses Curriculum findet sich vornehmlich im Bereich der Berufsausbildung in allen organisatorischen Varianten (schulisch, betrieblich oder dual), und zwar nahezu weltweit, wenn auch in unterschiedlichen Modifizierungen. Für die erste Stufe sowohl im Stufen-Curriculum als auch im Differenzierungs-Curriculum hat sich in vielen Ländern ein neuer Begriff etabliert, nämlich „Berufsfeld" (occupational field) oder auch „Berufsfamilie" (occupational family), neuerdings in Deutschland überwiegend bei kleineren Modifizierungen „Berufsgruppe" genannt, weil mit dem Berufsbildungsgesetz von 2005 die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung und damit die Rechtsgrundlage für den Berufsfeld-Begriff entfallen ist (vgl. Lipsmeier 2014, S. 295 ff.). Eine Variante dieses Modells sind die Ausbildungsberufe gemäß BBiG mit Fachrichtungen, wie z. B. Elektroniker/Elektronikerin oder Pferdewirt/Pferdewirtin.

Auch Curricula im Bereich der Hochschulen folgen oft diesem Modell, aber zumeist lediglich mit zwei Stufen: Auf eine Ausbildung in Basisfächern (für die Ausbildung von Ingenieuren: Mathematik, Physik, Chemie, Technische Mechanik, Informationstechnik) folgt eine Spezialisierung mit Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Mit der „Bologna-Erklärung" der Bildungsminister aus 29 europäischen Nationen aus dem Jahr 1999 sollten bis 2010 alle Studiengänge an europäischen Hochschulen (für Deutschland: Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen etc.) in das zweistufige Modell „Bachelor" und „Master" umgewandelt werden. Auf die Probleme und Verzögerungen sowie auf die Strategien zum Verharren bei bisherigen Modellen (z. B. Dipl.-Ing., Staatsexamen) kann hier nicht eingegangen werden.

3 Thematisch-konzentrische (projekt- und prozessartige) Strukturierungen

Mit dieser Begrifflichkeit lehne ich mich an Wolfgang Klafki (1972, S. 76, 80 f.) an.

Lehrplangeschichtlich gesehen sind diese Varianten der Strukturierung von Inhalten in Lehrplänen ohne Zweifel jüngeren Datums. Während im staatlichen Schulwesen Durchbrechungen strenger inhaltlicher Sequenzierungen wohl erst mit zaghaften Bemühungen um oder Duldungen von unterrichtlichen Liberalisierungen einhergehen, also eigentlich erst seit der Reformpädagogik mit Beginn des 20. Jahrhunderts auszumachen sind, wurde im Bereich der Berufsausbildung wegen des dominanten Bezugs der zu vermittelnden Qualifikationen für betriebliche Verwertungszusammenhänge vereinzelt schon sehr früh – freilich keineswegs durchgängig bis in die neuere Zeit – der Arbeitsprozess zum didaktischen Bezugspunkt und damit eine Kategorie, die sich der strengen Ordnung entzieht.

Die hier zu behandelnden Strukturierungen sind allesamt durch folgende Merkmale mehr oder weniger ausgeprägt gekennzeichnet: keine strengen Sequenzierungen von Inhalten, keine Fächerung des Unterrichts, sondern Bevorzugung von Komplexitäten und Ganzheiten der Berufs- und Arbeitswelt und der Gesellschaft. Außer den drei hier dargestellten Strukturierungen – den m. E. wichtigsten – gehören auch noch die epochale Strukturierung, die fallorientierte Gruppierung und der sogenannte Strukturgitteransatz in diesen Zusammenhang (vgl. Lipsmeier 2000, S. 57 ff.). Weiterhin wäre noch auf die entwicklungslogische Strukturierung beruflicher Curricula hinzuweisen (vgl. Rauner 1999), ein Ansatz, den ich allerdings für unausgegoren halte.

3.1 Exemplarische Strukturierung

Die Einsicht, dass nicht alles, was gelehrt und gelernt werden kann, bildend wirkt, verdanken wir der bildungstheoretischen Didaktik, verbunden mit Namen wie Erich Weniger, Wolfgang Klafki und anderen (vgl. Blankertz 1969, S. 111 ff.). Vielmehr komme es darauf an, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Speziellen des Unterrichtsinhalts und dem Allgemeinen, in das das Spezielle eingebunden ist, herzustellen. Um das zu ermöglichen und auch den Lehrenden einsichtig zu machen, wurden die drei Zentralbegriffe des Elementaren, des Fundamentalen und des Exemplarischen in die didaktischen Argumentationen eingebracht. Angesichts der Stofffülle, einem zentralen Problem der Curriculumentwicklung, kommt dem Begriff des Exemplarischen (Martin Wagenschein, Josef Derbolav, Hans Scheuerl und andere) eine besondere Bedeutung für die Stoffauswahl und für die Inhaltsreduzierung zu, da auf einen systematischen oder gar lückenlosen Aufbau des Lehrplans zugunsten der Bildung von Schwerpunkten (Verdichtungen) verzichtet werden muss. Es geht also, worauf Werner Jank und Hilbert Meyer (1991, S. 146) hingewiesen haben, „nicht primär um die Quantität, sondern um die Qualität des Gelernten". Denn „Exemplum" im didaktischen Sinn bedeutet nicht schlichtweg „Beispiel" (etwa zur Illustration eines Sachverhalts), sondern meint, dass dieses Beispiel in seiner Struktur und Aussagekraft für mehrere ähnliche Sachverhalte steht, also quasi eine allgemeine Bedeutung hat und nicht nur für etwas Spezielles gelten soll.

In die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion und in die Berufsausbildung ist das Prinzip der exemplarischen Strukturierung von Inhalten nur zögerlich eingebracht worden, verglichen mit der langen Tradition des Prinzips „Exemplarität" im naturwissenschaftlichen Unterricht. Und obwohl in den KMK-Handreichungen von 1996/2011 die Bedeutung „exemplarischer Aufgabenstellungen" betont wird (2011), weil auf „Vollständigkeit im Sinne fachwissenschaftlicher Traditionen [...] verzichtet" wird (KMK 1996), harrt das Prinzip der exemplarischen Strukturierung in der beruflichen Didaktik und in der Curriculumentwicklung weitgehend sowohl noch des Beweises seiner Verallgemeinerbarkeit als auch seiner stringenten Einlösbarkeit, zumal das KMK-Papier dafür keinerlei Hilfestellungen bietet.

3.2 Projektförmige Strukturierung

Die Projektmethode gilt unter dem Aspekt eines handlungsorientierten Unterrichts, dem seit einiger Zeit trotz durchaus vorhandener Kritik und bei nicht zu übersehenden Einlösungsproblemen in der Lehrerschaft eindeutig favorisierten didaktisch-methodischen Konzept sowohl in schulischer als auch in betrieblicher Berufsausbildung, als optimales Konzept pädagogisch sinnvoller Lehr-Lern-Arrangements. Die Projektmethode hat eine längere Geschichte sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern (z. B. USA), die vielfach dargestellt worden ist (vgl. z. B. Karl Frey 1998) und die deshalb hier nicht rezipiert werden muss. Ihr Verbreitungsgrad ist jedoch in der beruflichen Bildung, trotz vielfältiger positiver Bekundungen von Theoretikern und

Praktikern und trotz der Förderung durch viele Modellversuche in den 1970er Jahren, noch immer recht gering, obwohl diese Methode mehr und mehr auch in Lehrplänen abgesichert wird. Doch eine durchgängige projektförmige Strukturierung beruflicher Curricula ist über Ansätze hinaus noch nicht gelungen, vielleicht aber auch gar nicht sinnvoll oder auch nicht möglich. Anzumerken ist jedoch noch, dass das problemlösende Lehren und Lernen – und dieses Merkmal trifft auf die Projektmethode voll zu – nach der Metaanalyse von John Hattie (2013, S. 248 f. und S. 433 ff.) immerhin den Rang 20 der insgesamt 138 untersuchten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen belegt.

Die Projektmethode leitet über zur dritten hier zu behandelnden Strukturierung, nämlich der ganzheitlichen. Auch Projekte sind ganzheitliche Lernarrangements, sie sind jedoch zeitlich limitiert, zumeist auf einige Wochen oder wenige Monate; sie können außerdem im Wechsel mit den klassischen Strukturierungen stehen, etwa Fächern oder Lehrgängen, die jeweils in der Regel fachsystematisch aufgebaut sind; das wäre dann ein Beispiel für das Prinzip eines konzentrischen Curriculums mit teilweisen Ganzheiten (vgl. Abbildung 4).

3.3 Ganzheitliche Strukturierung

Der besonders seit der Industrialisierung größer gewordenen Komplexität des menschlichen Lebens und der Arbeitswelt glaubte man lange Zeit, curricular mit Verstärkung von Differenzierungen und immer neuen, zusätzlichen Inhalten oder gar Fächern gerecht werden zu können. Außerdem wurde jahrzehntelang versucht, mit Strategien der Entmischung oder Trennung von Inhalten der gestiegenen Komplexität Herr zu werden; dafür einige Beispiele: Aufteilung des Curriculums in theoretische und praktische Inhalte an verschiedenen Lernorten; Differenzierung/Stufung in grundlegende und spezielle Inhalte; Aufspaltung in allgemeine und in berufliche Fächer – allesamt Strategien, die Ganzheitlichkeit verhindern oder zerstören. Diese Strategien riefen verständlicherweise Gegenreaktionen hervor. Sehnsüchte nach Zusammenführungen oder Schaffung von Ganzheitlichkeiten wurden im pädagogischen Bereich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts laut und teilweise auch bedient:

- Bildungsorganisatorisch: Einheitsschule (Reichschulkonferenz von 1920), Gesamtschule (in vielen Ländern weltweit realisiert, zumindest für die Primarstufe und die Sekundarstufe I; in Deutschland allerdings insgesamt für weniger als 10% der infrage kommenden Kinder und Jugendlichen) und Reformschulen (Reformpädagogik);
- Curricular: Gesamtunterricht (Zusammenführung von Schulfächern bis hin zur Integration, zumindest für Lernbereiche; Projektunterricht; Epochalunterricht); ganzheitliche Curricula.[2]

2 Ganzheitliche (integrierte) Curricula sind nach der Metaanalyse von Hattie ein relativ unbedeutender Einflussfaktor auf die Wirksamkeit von Unterricht (Platz 67; Hattie 2013, S. 436).

Zunächst der Versuch einer Definition für eine Thematik mit vielfältigen Facetten: Unter einer curricularen Ganzheit wird die Zusammenfassung oder die Intention einer Zusammenführung von unterschiedlichen Inhalten, die üblicherweise auf verschiedene Fächer verteilt sind, unter einer thematischen Leitidee verstanden. In der neueren Diskussion umfasst Ganzheitlichkeit aber auch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. KMK 2011, S. 15 f.):

- Fachkompetenz
- Selbstkompetenz (früher Humankompetenz genannt)
- Sozialkompetenz

Diesen drei Kompetenzen sind Methodenkompetenz, Kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz immanent.

Für den Trend zur Ganzheitlichkeit werden in der Literatur unterschiedliche auslösende oder sie begründende Faktoren genannt. Ich sehe die vier folgenden Hauptbegründungen (ausführlich bei Lipsmeier 1989, S. 137 ff.):

- Philosophisch-pädagogische Begründung: Der „ganze Mensch", allseitige Entwicklung.
- Lernpsychologische Begründung: Ganzheitliches Lernen als optimales Lernen („Kopf, Herz und Hand").
- Didaktische Begründung: Ganzheitliches Lernen ist bezogen auf ganzheitliches Leben und Arbeiten und erfordert deswegen curriculare und didaktisch-methodische Ganzheiten.
- Produktionstechnologische Begründung: Ganzheitliches Arbeiten (z. B. als Gruppenarbeit in Ablösung der Fließbandarbeit, freilich nur eine Teilrealität der Arbeitswelt) erfordert lernprozessuale Entsprechungen im beruflichen Lernen.

Beim ganzheitlichen Lernen geht es vornehmlich um didaktisch methodische Aspekte, also um unterrichtliche und lernorganisatorische Strategien der Vermittlung. Curriculare Ganzheiten als notwendige oder zumindest wünschenswerte Bedingungen sind ganz wesentlich durch die zu vermittelnden Inhalte geprägt, die ganzheitliche curriculare Strukturen erfordern. Mit zwei aktuellen, repräsentativen Beispielen soll dieser Anspruch verdeutlicht werden:

3.3.1 Die „Waldorf-Schule"

Von den vielen allgemeinen Schulen weltweit, die mit unterschiedlichen Begründungen und Ansätzen ganzheitliche Konzepte curricular und lernorganisatorisch zu verwirklichen versuchen, wird hier die „Waldorf-Schule" vorgestellt. Dieses Modell wird deswegen gewählt, weil es in vielen Ländern weltweit anzutreffen ist.

Die erste Waldorf-Schule ist 1919 in Stuttgart von dem Philosophen und Pädagogen Rudolf Steiner (1861-1925) für Kinder von Arbeitenden der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründet worden. Die curriculare Grundidee der Ganzheitlichkeit, die im

Kern die Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu thematischen Gruppen unter gemeinsamen Leitideen (etwa Umwelt; Gesundheit, Natur, Ästhetik) umfasst, basiert auf der philosophischen Position der Anthroposophie, einer spirituellen Weltauffassung, die auch auf andere Lebensbereiche wie Medizin und Landwirtschaft übertragen worden ist. Auf die allgemeinbildenden Institutionen gemäß dieser Ideologie, die vom Kindergarten bis zum Hochschulwesen reichen, kann hier nicht näher eingegangen werden, obwohl es schon allein deswegen interessant wäre, weil es auch einige Waldorf-Schulen im Sekundarbereich II gibt, die neben allgemeinen auch berufliche Inhalte und Qualifikationen vermitteln (Doppelqualifikation), wie z. B. die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel.

3.3.2 Das Lernfeld-Konzept

Mitte der 1990er Jahre wurde in Deutschland von der KMK eine neue curriculare Idee zur Strukturierung der beruflichen Inhalte in der Berufsschule kreiert, das „Lernfeld". Lernfelder sind quasi ganzheitliche thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgaben und betrieblichen Handlungen orientiert sind. Das gesamte schulische Curriculum für die drei- oder dreieinhalbjährige Berufsausbildung, das bis dahin in fünf bis zehn verschiedenen Fächern unterrichtet wurde (curriculares Modell: Parallelität von Fächern; vgl. Abbildung 2), wurde – unterschiedlich in den einzelnen Berufen – in 10 bis 20 thematische Blöcke umgewandelt, quasi in ein lineares Modell überführt, denn die thematischen Blöcke (Lernfelder) sind sukzessiv angeordnet.

Lernfelder

> *[...] sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse. Dabei sind die Lernfelder über den Ausbildungsverlauf hinweg didaktisch so strukturiert, dass eine Kompetenzentwicklung spiralcurricular erfolgen kann.*
> *(KMK 2011, S. 11)*

Und weiter:

> *Gegenüber dem traditionellen fächerorientierten Unterricht stellt das Lernfeldkonzept die Umkehrung einer Perspektive dar: Ausgangspunkt des lernfeldbezogenen Unterrichts ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, zu deren Verständnis bei der Vermittlung möglichst viele praktische Beispiele herangezogen wurden. Vielmehr wird von beruflichen Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden. Das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen wird auf dieser Grundlage generiert. Die Mehrdimensionalität, die Handlungen kennzeichnet (z. B. ökonomische, rechtliche, mathematische, kommunikative, soziale Aspekte), erfordert eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin. Deshalb sind fachwissenschaftliche Systematiken in eine übergreifende Handlungssystematik integriert.* *(ebd., S. 10)*

Das Curriculum-Modell „Lernfeld“ scheint auf den ersten Blick sehr überzeugend zu sein: Ganzheiten haben viel stärker als Lehrgänge in der betrieblichen oder Fächer in der schulischen Berufsausbildung einen unmittelbaren Bezug zur Realität von Beruf, Arbeit und Betrieb. Außerdem werden Schüler und Auszubildende durch thematische Ganzheiten und ganzheitliche Lernprozesse stärker motiviert als durch fachsystematisches Lernen, wie Untersuchungen ergeben haben.

Aber mit diesem Modell sind auch Probleme verbunden (vgl. Lipsmeier/Pätzold 2000):

- Zum einen unter forschungsmethodologischen Gesichtspunkten: Die empirische Analyse von Qualifikationen und von Arbeitsprozessen in Betrieben ist mit großem zeitlichen, finanziellen und personellen Aufwand verbunden und kann nicht von Lehrenden so nebenbei betrieben werden, ganz abgesehen davon, dass dieser Personenkreis in der Regel nicht über die dafür notwendigen Qualifikationen verfügt. Außerdem beziehen sich die Ergebnisse solcher Analysen nur auf gegenwärtige Situationen, sie sind ferner nicht unmittelbar in Curricula oder Unterrichtshandeln transferierbar, und solche Analysen erfassen zumeist auch nicht die Komplexität beruflicher Handlungen, da sie auf das Beobachtbare und Erfragbare eingeschränkt sind.
- Lernfelder als curriculare Ganzheiten zerteilen oder portionieren die Strukturen des systematischen Wissens, z. B. des mathematischen oder des technologischen Wissens. Deswegen müssen in dieses Konzept von Zeit zu Zeit systematische Kurse mit Umfängen von 10 bis 40 Stunden eingebaut werden, wie auch von der KMK selbst empfohlen. Im ersten Entwurf hieß es gar, dass „einzelne Lernfelder auch ausschließlich fachsystematisch gegliedert sein können“ (KMK 1996, S. 32); davon ist die KMK aber wieder abgerückt.
- Und wie „fachwissenschaftliche Systematiken“ integriert werden sollen, bleibt im KMK-Papier ebenso rätselhaft wie die oben erwähnte „übergreifende Handlungssystematik“, die sowohl in der arbeitswissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Literatur bislang unbekannt ist.
- Die Überlegenheit ganzheitlichen Lernens nach dem Lernfeld-Konzept gegenüber dem gefächerten Unterricht konnte bislang nicht bewiesen werden; die gemessenen Unterschiede in den Lernerfolgen sind minimal.
- Vielfach wird befürchtet, dass schwache Lerner bei ganzheitlichen curricular-didaktischen Konzepten und ganzheitlichen Lernstrategien, die viel Selbständigkeit und auch Lernerfahrungen voraussetzen, überfordert sein könnten.

Gleichwohl: Ganzheitliche Lehr- und Lernkonzepte sind trotz aller Schwierigkeiten in der Umsetzung zukunftsträchtig; einige Hinweise enthalten die Titel der weiterführenden Literatur.

4 Curriculare Trends unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Situation

4.1 Vorbemerkungen

Zunächst ist festzustellen, dass unter internationalen Aspekten, aber auch zögerlich in der deutschen Diskussion, seit einigen Jahren ein schwaches, aber dennoch deutlich wahrnehmbares Wiederaufflammen der Curriculumforschung feststellbar ist. Das ist jedoch weniger der Wiederentdeckung einer alten Liebe als vielmehr einer deutlichen Verschiebung von Akzenten zuzuschreiben: Die curriculare Theoriebildung geschieht seit Anfang der 1990er Jahre nicht mehr in Verfolgung des Ansatzes totaler Revision etwa nach dem Vorschlag von Saul B. Robinsohn (1967/1970, S. 44 ff.), ein Modell, das schon früh stark kritisiert worden ist (Eklektizismus-Verdacht; vgl. Blankertz 1969, S. 170).[3] Vielmehr werden seit einiger Zeit solche Konzepte von Curriculumentwicklung favorisiert, die an existierenden Konzepten didaktischen Handelns anknüpfen und stärker auf Lehr-Lernprozesse und deren Optimierung gerichtet sind. Curriculare Fragestellungen werden als mehr und mehr in den Kontext von Didaktik und Methodik gebracht (vgl. Pinar 2006; Kirkwood-Tucker 2009).

Galten bis in die 1960er Jahre hinein detaillierte Curricula mit bis in die einzelnen Lernschritte hinein festgelegten Inhalten als das pädagogische „Nonplusultra", das sogenannte „teacher-proof-curriculum" (vgl. Elbers 1976, S. 141)[4], machten die gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse, die zunehmenden Unsicherheiten bezüglich der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, das sich verstärkende staatliche Vertrauen in die Kompetenzen und das Verantwortungsbewusstsein der Lehrenden sowie die sich mehr und mehr artikulierenden Autonomieansprüche der Lernenden die Vergrößerung der curricularen Freiheitsgrade erforderlich. Diese Entwicklung kann man auch als Eingeständnis der pädagogischen Planungsohnmacht oder zumindest Planungsbegrenztheit von demokratischen Staaten deuten.

Die internationalen Trends im Lehren und Lernen, und zwar sowohl im allgemeinen Schulwesen als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, haben viele Facetten, die natürlich auch mit den jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen in den Ländern zusammen hängen. Ganz allgemein kann man feststellen, dass durch die zunehmenden internationalen und weltweiten Vernetzungen

3 Unter Eklektizismus versteht man in diesem Zusammenhang ein "Sammelsurium" verschiedener theoretischer Ansätze ohne konsistente Leitidee.

4 Teacher-proof: Lehrer- (unterrichts)sicher; das bedeutete im Kontext der damaligen Curriculumdiskussion, dass die Lehrpläne und damit die Unterrichtsfächer sozusagen "niet- und nagelfest" sein sollten, und zwar für alle Lehrer, die das jeweilige Fach unterrichteten. Man war der Auffassung, dass damit dem Gleichheitsgrundsatz (und damit auch dem Demokratiegebot) entsprochen würde: Alle Schüler lernen das Gleiche.

und durch die Bildung politischer Großräume, durch die Globalisierung und durch die extensiven Möglichkeiten der globalen Kommunikation gewisse Trends zu mehr Gemeinsamkeiten im Bildungswesen feststellbar sind. Das betrifft nicht so sehr die Strukturen der Organisation im Bildungswesen, trotz gewisser Wirksamkeit der ISCED-Klassifikation[5], die sehr stark den kulturellen Traditionen und den politischen, ökonomischen und rechtlichen Bedingungen der einzelnen Länder verhaftet sind, als vielmehr die „inneren" Strukturen, also die Curricula, die Didaktik und Methodik sowie die Lehr-Lernprozesse, in die natürlich auch die unterschiedlichen Modelle der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden hineinwirken.

4.2 Flexibilisierung (flexibilization)

Flexibilisierung und Modularisierung bewirken auch, neben anderen Effekten, eine Expansion curricularer Freiheitsgrade; sie stehen im Zusammenhang mit vielen neueren Maßnahmen und Entwicklungen im Bildungswesen:

- Erhöhung der Transparenz von pädagogischen Strukturen und Prozessen für Eltern, Lernende und Arbeitgeber
- Verbesserung der Akzeptanz durch Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für Betroffene
- Ermöglichung/Verbesserung von Mobilität für Lernende, Studierende und Auszubildende während der Ausbildung (Schul- oder Hochschulwechsel, Praktika oder Lernphasen im Ausland, internationaler Austausch)

Flexible Strukturen im Bildungswesen, flexible Fertigungssysteme in der Produktion, flexible Büroorganisation, flexibles Management der Arbeit, flexible Einsetzbarkeit von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, flexible Arbeitszeiten, flexible Urlaubsregelungen, letztlich: der flexible Mensch. Das alles deutet darauf hin, dass Flexibilität als eine positiv besetzte Kategorie gilt. Das trifft auch für das Bildungswesen zu, das so organisiert und gestaltet sein soll, dass es auf quantitative und qualitative Veränderungen ohne allzu große Reibungsverluste möglichst schnell reagieren kann. Das betrifft Aspekte wie

- flexible Einsetzbarkeit von Lehrenden (natürlich in den Grenzen der jeweiligen Fachkompetenz, obwohl der fachfremde Einsatz durchaus nicht selten ist);
- flexible Unterrichtsplanung;
- flexible Nutzung von Klassenräumen, Laboratorien, Werkstätten, Sportstätten und Freizeiteinrichtungen;
- flexible Leitungsstrukturen;

5 ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO mit folgenden Stufen: Pre-primary education (ISCED 0), Primary education (1), Lower secondary education (2), Upper secondary education (3), Post-secondary non-tertiary education (4), Tertiary education (5), Tertiary-type A (5A), Tertiary-type B (5B), Advanced research programmes (6). Nach: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)/Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005, S. 206).

- flexibles Zertifizierungs- und Prüfungswesen (besonders unter zeitlichen Aspekten);
- „flexible delivery“ von Studienmaterialien im Fernstudium (besonders populär in Australien).

Die Aspekte und Beispiele für Flexibilisierung im Bildungswesen könnten noch fortgesetzt werden. Doch was ist und welche Funktion hat „curricular flexibility“? Im Wesentlichen soll curriculare Flexibilität durch folgende Maßnahmen und Strategien erreicht werden, die zugleich auch für Funktionen sprechen:

- Kerncurricula (siehe das folgende Kapitel 4.5)
- Offene Curricula
- Schulnahe Curriculumentwicklung
- Schulautonomie
- Vermittlung einer breiten Grundbildung, etwa in einer gestuften Ausbildung (siehe Abbildung 6: Stufen-Curriculum, und Abbildung 7: Differenzierungscurriculum)
- Modularisierung

4.3 Modularisierung (modularization)

Während die ersten vier Varianten überwiegend auf allgemeine Curricula und auf das allgemeine Schulwesen bezogen sind, spielen die beiden letzteren eigentlich nur in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine Rolle, hier jedoch jeweils eine recht bedeutende. Auf die gesamte Strategie der Modularisierung, die freilich auch eine curriculare und eine organisatorische Komponente hat, braucht hier nicht detailliert eingegangen zu werden; aber einige Anmerkungen unter curricularen Aspekten und ein bildungspolitischer Kurzkommentar scheinen doch angebracht zu sein.

In der internationalen Diskussion, besonders in Entwicklungsländern, hat das Konzept der Modularisierung eine sehr große Akzeptanz gefunden, was vor allem auf das international –also auch in anderen Ländern – sehr verbreitete Modell der „Modules of Employable Skills“ (MES) der „International Labour Organization“ (ILO) zurückzuführen ist. Die Mitbegründer dieses Modells, Chrosciel und Plumbridge, schreiben dazu:

> *In the early 70s the ILO embarked its own research toward the development of a highly flexible, employment-oriented vocational training system, supported by a form of training material suited to learner-centred and instructor-led application, [...] which is modular-based and precisely focussed on the assessed training needs of enterprises within all sectors of a given economy.* *(Chrosciel/Plumbridge 1992, S. 1 f.)*

Auf die Vor- und Nachteile dieses Konzepts, das die betrieblich erforderlichen Qualifikationen in sehr kleine, separat vermittelbare Bündelchen von Teilqualifikationen

zerlegt[6], kann hier nicht eingegangen werden; es gibt engagierte Verteidiger, aber auch vehemente Kritiker, die dem Konzept Fragmentierung oder Taylorisierung des Curriculums und des Konzepts der Qualifizierung vorwerfen. Mit dem deutschen Konzept der Ausbildung für Berufe hat das sehr wenig zu tun.

Unter bildungspolitischen Aspekten ist anzumerken, dass in den einzelnen Ländern, auch in Deutschland, das Ziel der Modularisierung in sehr unterschiedlicher Weise umgesetzt wird; so gibt es in Österreich beispielsweise komplette „Modulberufe" (z. B. Holztechnik), während andere Länder recht vorsichtig mit dieser Idee umgehen. Aber eindeutig gehen schon seit vielen Jahren die Bestrebungen in nahezu allen EU-Ländern und auch in vielen anderen Ländern weltweit in Richtung der Modularisierung. Sowohl das jeweilige Konzept als auch die Geschwindigkeit der Reformen stehen in starkem Maße mit dem Grad der Zufriedenheit oder auch der Unzufriedenheit mit dem jeweiligen System der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Zusammenhang. Deswegen ist es vielleicht auch verständlich, dass Deutschland dem EU-Ziel der Modularisierung lange ablehnend gegenüberstand (vgl. Lipsmeier/Münk 1994, S. 212, S. 225 und S. 236), weil dadurch das duale System der Berufsausbildung gefährdet werden könnte. Manche Bildungspolitiker befürchteten, dass mit einer Modularisierung das für Deutschland typische Konzept der Ausbildung für einen vollen Beruf (employability) verloren gehen könnte, denn dieses Konzept habe Vorteile sowohl für das Individuum (Mobilität) als auch für die Betriebe (flexible Einsetzbarkeit). Aber inzwischen überwiegen auch in Deutschland die positiven Stimmen. England und Schottland beispielsweise standen diesem Konzept schon immer positiv gegenüber; diese Länder gelten gar als Vorreiter für diese Innovation, was aber auch angesichts der Verfasstheit der Berufsausbildungssysteme in diesen Ländern nicht verwunderlich ist.

Ob sich aus der Aufweichung des Berufskonzepts, wie das in Deutschland seit einigen Jahren beobachtbar ist, und aus der offiziellen oder schleichenden europaweiten Durchsetzung des Modulkonzepts eine Konvergenz der Systeme der Berufsausbildung ergibt, ist gegenwärtig noch sehr strittig.

Die OECD empfiehlt die Modularisierung als eine der vier wichtigsten Strategien („pump") für die Reform von Bildungssystemen, also sowohl der allgemeinen Schulen als auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

6 So wird beispielsweise der für Arbeiten am Auto wichtige Bereich „Car Servicing" in folgende sieben Module zerlegt: Servicing ignition system, Servicing Battery, Servicing cooling system, Changing engine oil, Cleaning car body, Servicing tires, Servicing brake system (nach International Labour Organization (ILO) 1981, Learning Element: Identifying Modules of Employable Skills).

The modular structures' pump: this is about building complex processes from smaller subsystems that are designed indepentendly but function together. Education is accustomed to working in modules, but much of it involves schools or teachers operating separately from each other. *(OECD 2009b, S. 89)*

Der Strategie „Modularisierung" kommt dann besondere Bedeutung zu, wenn die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung curricular miteinander verzahnt werden sollen; das war z. B. in Großbritannien schon immer so, aber in Deutschland sind die beiden Bereiche curricular und ausbildungsorganisatorisch traditionell von einander getrennt; erst in jüngerer Zeit wird versucht, diese beiden Bildungsbereiche zumindest partiell, etwa über entsprechende Fortbildungsordnungen, einander näher zu bringen.

4.4 Schlüsselkompetenzen (key qualifications)

Eigentlich sind Schlüsselqualifikationen sowohl in der pädagogischen Diskussion als auch in der pädagogischen Praxis vor allem der allgemeinen Schulen schon lange bekannt; sie wurden nur anders benannt, nämlich als Tugenden oder Verhaltensweisen subsumiert unter der Kategorie „Persönlichkeitsbildung". Nahezu alle großen Theoretiker der Pädagogik haben sich mit dieser Thematik beschäftigt, spätestens seit Beginn der Neuzeit.

Auch in der beruflichen Bildung gab es traditionell Zielkategorien, die über das rein Fachliche und Berufliche (Fertigkeiten und Kenntnisse) hinausgingen, und zwar schon seit der mittelalterlichen Lehrlingsausbildung im Hause des Meisters. Die Lehrlinge sollten sich auch solche Kompetenzen und Verhaltensweisen aneignen, die einerseits beruflich nützlich, aber andererseits in der damaligen Zeit auch gesellschaftlich wünschenswert waren wie Gehorsamkeit, Anstand, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Tugendhaftigkeit. Diese Zeiten sind zwar lange Vergangenheit; doch noch nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 (§ 6 Abs. 1 Ziffer 5) hatten die Ausbildenden (also die Betriebe) dafür zu sorgen, dass „der Auszubildende charakterlich gefördert und sittlich [...] nicht gefährdet wird"; im neuen Gesetz von 2005 fehlt allerdings diese nichtssagende Vorschrift.

Diese Kompetenzen kann man auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnen, denn sie sind weder an einen bestimmten Arbeitsplatz noch an einen bestimmten Beruf gebunden, und sie haben darüber hinaus – wenn man sie einmal erworben hat – eine gewisse Dauerhaftigkeit im beruflichen und privaten Leben.

Auf die neuere deutsche Diskussion, die eigentlich erst mit dem Artikel von Dieter Mertens (1974) beginnt, muss hier nicht eingegangen werden; in der Literatur ist

dieses Thema mit der Bezugnahme auf diesen Autor häufig abgehandelt worden. Die Akzente haben sich allerdings seither mehr in die Richtung der Kompetenzdiskussion verschoben (vgl. Bethschneider 2010; Annen 2012; Abele 2014).

Auch in der internationalen berufspädagogischen Diskussion spielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen spätestens seit den 1990er Jahren eine erhebliche Rolle. Die EU-Kommission hat in eindeutiger Weise die Wichtigkeit dieser Strategie herausgestellt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU KOM) 2005).

4.5 Kerncurriculum (core curriculum)

Die Idee des Kerncurriculums ist gegen eine allzu große Zersplitterung des Unterrichts in immer mehr Fächer und Kurse und gegen die „Heimatlosigkeit" von Lernenden bei einer Verteilung auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lerngruppen gerichtet. Ein Pflichtunterricht (obligatorische Fächer oder Kurse) oder ein Kerncurriculum soll alle Lernenden einer Altersgruppe trotz unterschiedlicher Leistungsstandards, verschiedener Bildungsziele (Bildungsgänge) oder auch Neigungen zusammen halten; das sei nicht nur bildungsorganisatorisch leichter machbar als eine übergroße Differenzierung, sondern diene auch der sozialen Integration und der Verbesserung der Chancengleichheit, denn spezielle Neigungen und Interessen könnten in entsprechenden Kursen ausgelebt werden.

In Deutschland stammt dieses Prinzip aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, und zwar zunächst entwickelt für die „höhere Schule" (Gymnasium). Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 befassten sich Bildungspolitiker und Pädagogen mit dieser Idee, die aber bis heute auf die allgemeinen Schulen beschränkt ist; das Kern-Kurs-System, allerdings mit variierenden Curricula in den einzelnen Ländern, ist hier weit verbreitet.

Das Kerncurriculum soll auch die Idee der allgemeinen Bildung und auch die Forderung nach Studierfähigkeit der Absolventen (Allgemeine Hochschulreife) realisierbar machen und zugleich absichern. Ausdruck dafür sind etwa der Tutzinger Maturitätskatalog aus den späten 1950er Jahren von Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie die vielen Rahmenvereinbarungen der KMK zur gymnasialen Oberstufe, beginnend mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 über das „Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" vom 28. 10. 1964 (i. d. F. vom 14.10.1971) bis hin zur geltenden KMK-Rahmenvereinbarung vom 07.07.1972 (i. d. F. vom 06.06.2013).

In der internationalen Diskussion spielt das Thema „core curriculum" ebenfalls eine bedeutende, vielleicht sogar eine noch größere Rolle als in Deutschland (vgl. Skilbeck 1994, S. 45 ff.). Dieses Thema, das im allgemeinen Schulwesen seinen Ausgangspunkt

hatte und bis heute noch ganz wesentlich dort beheimatet ist, wird seit einigen Jahren auch in die berufliche Aus- und Weiterbildung hineingetragen, steckt hier jedoch noch in der Erprobungsphase (vgl. Kämäräinen/Steumer 1998, S. 172 f.).

4.6 Verberuflichung (vocationalism/vocationalizing)

Dieser Aspekt betrifft ebenfalls wie der vorangehende im Wesentlichen die allgemeinen Schulen; er hat jedoch nicht unbedeutende Beziehungen zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemen, so dass es angemessen ist, ihn hier kurz zu behandeln. Unter „vocationalism" versteht man in der internationalen Diskussion einvernehmlich die Aufnahme oder Verstärkung von arbeitsbezogenen Aspekten und beruflichen Inhalten in die Curricula der in den meisten Ländern obligatorischen Sekundarschule (Sekundarbereich I) oder auch in die oft nur fakultative Oberstufe (Sekundarbereich II). Für die Ausweitung von „vocationalism" gibt es vor allem drei Begründungen:

- Makroökonomische Begründung
- Sozialökonomische Begründung
- Pädagogische Begründung

Auf diese Begründungen, die zum Teil kontrovers diskutiert werden, kann hier nicht näher eingegangen werden; nur soviel: Unter „vocationalizing of schooling" sollte nach übereinstimmender Auffassung ein Konzept verstanden werden, das zwar technologische, industrielle und ökonomische Gegebenheiten und Tendenzen curricular berücksichtigen sollte, das aber auch die Entwicklung der Menschen zu autonomen Personen fördern sollte:

> *As a part of their general education, young people need to learn how the economic relates to the political and the social, how économic imperatives´ acquire their cultural necessity [...], and how the social agenda develops in a free-market democracy.*
> *(Jonathan 1994, S. 6703; vgl. auch Lauglo/Maclean 2005)*

Auch in Deutschland gibt es eine – wenn auch nicht sehr intensive – Diskussion um Verberuflichung der allgemeinen Bildung, etwa mit Empfehlungen und auch Maßnahmen zur Aufnahme technischer, ökonomischer und ökologischer Inhalte in das Curriculum der Gymnasien. Jüngst hat der Wissenschaftsrat (2014) in seiner „Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung" vom 11.04.2014 eine „funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung" für unverzichtbar erklärt und dazu eine Ausweitung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe II angeregt – eine Variante von „vocationalism" (ebd., S. 7). Aber angesichts eines gut ausgebauten und differenzierten beruflichen Schulwesens, insbesondere von beruflichen Gymnasien und Fachgymnasien, Berufsoberschulen und

Fachoberschulen, die allesamt den Zugang zum tertiären Bereich des Bildungswesens (Hochschulen) ermöglichen, hält sich der politische Reformdruck für die Strategie von „vocationalism“ sehr in Grenzen.

5 Curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung (bridging the gap)

Dieses Thema hängt zwar eng mit dem voran stehenden zusammen, hat aber seinen eigenen bildungspolitischen Stellenwert mit spezifischen Strategien.

Traditionell haben sich mit Beginn der ersten industriellen Revolution, für die symbolisch die Entwicklung einer funktionsfähigen Dampfmaschine durch den Schotten James Watt (1736-1819) um 1776 steht (das Prinzip war schon länger bekannt), das allgemeine und das berufliche Bildungswesen auseinander entwickelt, und zwar in nahezu allen europäischen Ländern. Das allgemeine Bildungswesen hatte um diese Zeit schon eine durchaus beachtliche Tradition: Dom- und Klosterschulen etwa ab dem Jahr 800, Primarschulen etwa ab 1600 (von einigen kümmerlichen Vorläufern einmal abgesehen). Das berufliche Schulwesen führte noch ein Schattendasein, trotz der schon seit dem Altertum bekannten Meisterlehre für handwerkliche Berufe. Doch da das systematisch vermittelbare berufliche Wissen – jenseits des Erfahrungswissens – noch nicht besonders umfangreich war, besonders dasjenige für die untere Berufsebene, war das berufliche Spezialschulwesen noch eine Randerscheinung (abgesehen von Zeichenschulen, Rechenschulen, Schreibschulen); das duale System der Berufsausbildung entstand ja erst im 19. Jahrhundert. Außerdem fehlte dem beruflichen Spezialschulwesen im Unterschied zu den allgemeinen Schulen, an denen die gesellschaftlichen Eliten interessiert waren, die Lobby, von Kaufmannsgilden in den Handelszentren wie Venedig, Augsburg und Sankt Petersburg einmal abgesehen. In Deutschland wurde das Auseinanderdriften der beiden Bildungsbereiche etwa ab 1800 noch dadurch verschärft, dass der bildungspolitisch und philosophisch-pädagogisch hoch bedeutsame Wilhelm von Humboldt (1767-1835) die berufliche Aus- und Weiterbildung zwar unter wirtschaftspolitischen Aspekten für wichtig hielt, ihr aber keine Funktion und Wirksamkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit („Bildung“) beimaß. Die philosophische Position, die er ganz wesentlich mitgeprägt hat, wird „Neuhumanismus“ genannt, weil sie sich wie die europäische Philosophie des „Humanismus“ im ausgehenden Mittelalter[7] der klassischen Ideen und Ideale der griechischen und römischen Antike bediente: Der autonome, harmonisch entwickelte Mensch. Und diese Position begünstigte dann in der Neuzeit ganz eindeutig den

7 Wichtige Vertreter des Humanismus: Erasmus von Rotterdam (1465-1536); Philip Melanchthon (1497-1560); Johannes Reuchlin (1455-1522).

Wert des Allgemeinen in der Gesellschaft (Kunst, Sprachen Philosophie, Musik etc., später auch Mathematik und Naturwissenschaften) und die allgemeinen Fächer in den Schulen, durchaus als Fortsetzung der alten curricularen Idee der „septem artes liberales“ zu verstehen.

Diese Hypothek hat nicht nur in Deutschland das Verhältnis von allgemeiner Erziehung und beruflicher Aus- und Weiterbildung bis heute nachhaltig geprägt – man sprach sogar von einem „Grabensystem“ – sondern ist offensichtlich weltweit zu einem wichtigen bildungspolitischen und pädagogischen Thema geworden, da daraus gravierende curriculare Folgen hervorgegangen sind (vgl. Marginson 1993, S. 145 f.; ähnlich Skilbeck 1990, S. 66 f.).

Die OECD empfiehlt die folgende Strategie einer Annäherung oder gar Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung: „Making academic and vocational tracks equivalent by improving the quality of vocational tracks“ (OECD 2013, S. 109). Das klingt zwar recht gut und ist auch seit den 1970er Jahren in verschiedenen Ländern propagiert und auch versucht worden, hat jedoch nicht die erhofften Erfolge gebracht. Auch in Deutschland ist das bildungspolitisch groß angelegte und finanziell exzellent ausgestattete Programm der Integration von allgemeiner Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) und beruflicher Sekundarstufe II (Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsgrundschuljahr) primär am Widerstand der allgemeinen Schulen (Lehrerverbände, Bildungspolitiker), aber auch aus rechtlichen und ordnungspolitischen Gründen gescheitert (vgl. Greinert 2012, S. 165 ff.).

Ein weiterer Ansatz, die curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu fördern, ist mit dem Konzept der „Doppelqualifizierung“ gegeben. Hier wird versucht, die Bildungsgänge und deren curriculare Programme an allgemeinen und beruflichen Schulen so zu gestalten, dass sowohl eine Fortsetzung der Bildungslaufbahn im Hochschulbereich (Universitäten oder Fachhochschulen) oder auch die Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit in der Arbeitswelt optional sind. Das ist für naturwissenschaftlich-technische Berufe (z. B. Chemisch-technischer Assistent; Physik-Laborant) und informationstechnisch-mathematische Berufe (z. B. Informationstechnischer Assistent; Mathematisch-technischer Assistent) relativ leicht machbar, wenn die Bildungspolitik das will und wenn die Betriebe bereit sind, eine Einarbeitung in die Praxis entweder als Praktikant während der Ausbildung oder in einer Einarbeitsphase nach der Ausbildung zu ermöglichen und (mit-) zu finanzieren. Doch die Berufsausbildung von sehr praktisch orientierten Berufen wie Maurern oder Köchen beispielsweise mit einer Qualifizierung für ein Hochschulstudium kombinieren zu wollen ist wohl illusorisch oder zumindest sehr zeitintensiv. Deswegen muss diese bildungs- und sozialpolitisch interessante und wichtige Strategie der „Doppelqualifizierung“, die in Europa in vielen Ländern anzutreffen ist, sehr vorsichtig angewandt werden. Das wurde auch in der ehemaligen DDR so praktiziert, wo der Bildungsgang

„Berufsausbildung mit Abitur“ nur für etwa 5% der infrage kommenden Lerngruppe realisiert worden war, ein Bildungsgang, der sich sehr bewährt hatte, der aber nach der Wiedervereinigung aus unerklärlichen Gründen nicht fortgesetzt werden durfte.

Auch die Strategie, erfolgreich abgeschlossen berufliche Bildungsgänge der Erstausbildung und besonders der beruflichen Fortbildung höheren Qualifikationsniveaus gemäß DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) zuzurechnen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 4) und dann auf akademische Bildungsgänge anrechenbar zu machen, zählt zu diesen neueren bildungspolitischen Reformen.

Neuerdings wird die These vertreten, dass es eine „Akademisierung der Berufswelt“ und eine „Verberuflichung der Hochschulen“ gäbe, also eine Angleichung oder zumindest eine Annäherung der beruflichen Bildung (allerdings in ihrer gesamten Breite, sondern nur bei einigen Ausbildungsberufen und vollzeitschulischen Bildungsgängen) und der Hochschulen, insbesondere der Fachhochschulen, und zwar die Bildungs- bzw. Studiengänge betreffend (also auf curricularer Ebene), nicht oder nur marginal unter institutionellen Aspekten (vgl. Severing/Teichler 2013). Diese Strategie, wenn sie denn richtig eingeschätzt worden sein sollte, wofür es durchaus Anzeichen gibt, ist sicherlich inspiriert worden durch entsprechende ausländische Erfahrungen: In den USA (college) und in Australien (TAFE: Technical and Further Education Institute) ist diese organisatorisch-curriculare „Mischzone“ sowieso traditionell etabliert und sowohl bei Studierenden als auch in der Gesellschaft akzeptiert.

Eigentlich müsste bei den internationalen curricularen Trends, die in diesem Kapitel abzuhandeln sind, auch noch auf das Thema „Arbeiten und Lernen“, also das Zusammenspiel von institutionalisiertem Lernen und dem Lernen im Prozess der Arbeit, eingegangen werden, das in der internationalen Diskussion eine große Rolle spielt, auch mit folgenden Unteraspekten:

- Produktionsschule (education with production), eine Sonderform von „Arbeiten und Lernen“ und
- betrieblich organisiertes Lernen (Aus- und Weiterbildung) im Kontext von informellem Lernen

Das würde jedoch den Umfang dieses Beitrags total sprengen.

Quellen

Zitierte Literatur

Abele, Stephan (2014): Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart: Steiner.

Aebli, Hans (1959/1976): Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. 9. Auflage. Stuttgart: Klett.

Ammen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.

Bethschneider, Monika (2010): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12.03.2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung in der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Bruner, Jerome S. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.

Chrosciel, Eckhardt/Plumbridge, William (1992): Handbook on Modules of Employable Skills (MES) Training – The Concept. Geneva: International Labour Office (ILO).

Dolch, Josef (1965): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn.

Elbers, Doris (1976): Die nordamerikanischen Curriculum-Projekte unter dem Aspekt ihrer möglichen Adaption in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Hg.): Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett, S. 139-149.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Frey, Karl (1998): Die Projektmethode: „Der Weg zum bildenden Tun". 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Greinert, Wolf-Dietrich (2012): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung. Frankfurt: G.A.F.B.

Hardy, Ilonca/Steffensky, Mirjam (2013): Spiralcurriculum Magnetismus. Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Seelze: Friedrich.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

International Labour Office (ILO) (1981): MES. Identifying Modules of Employable Skills. Geneva: ILO.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.

Jonathan, Ruth (1994): Vocationalism: Theoretical Assumptions. In: Husén, Torsten/Postlethwaite, Thomas N. (Hg.): International Encyclopedia of Education, 2. Auflage. Vol. 11. Oxford: Pergamon, S. 6699-6704.

Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hg.) (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kämäräinen, Pekka/Steumer, Jan (1998): Curriculum Development. New Learning Environments and Transfer of Innovations in Europe. In: European Centre for

Development of Vocational Training (CEDEFOP) (Hg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Vol. II. Luxembourg: CEDEFOP, S. 156-182.

Kämäräinen, Pekka (2002): Exploring key qualifications: Context, theory and practice in Europe. In: European Centre for Development of Vocational Training (CEDEFOP) (Hg.): Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited. Luxembourg: CEDEFOP, S. 20-38.

Kirkwood-Tucker, Toni Fuss (Hg.) (2009): Visions in Global Education. The Globalization of Curriculum and Pedagogy in Teacher Education and Schools. Perspectives from Canada, Russia and The United States. New York: Lang.

Klafki, Wolfgang (1972): Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klafki, Wolfgang/Lingelbach, Karl/Nicklas, Hans W. (Hg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt: Diesterweg, S. 76-81.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU KOM) (2005): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com%282005%290548_/com_com%282005%290548_de.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Lauglo, Jon/Maclean, Rupert (Hg.) (2005): Vocationalisation of Secondary Education Revisited. Berlin: Springer.

Lipsmeier, Antonius (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München: Juventa.

Lipsmeier, Antonius (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie – pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/1989, S. 137-151.

Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter (1994): Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Ein Gutachten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW).

Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beiheft 15. Stuttgart: Steiner.

Lipsmeier, Antonius (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beiheft 15. Stuttgart: Steiner, S. 54-71.

Lipsmeier, Antonius (2014): Vom Berufsfeld zur Berufsgruppe – bloße Umbenennung oder Innovation? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/2014, S. 295-304.

Marginson, Simon (1993): Education and Public Policy in Australia. Cambridge: University Press.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung, 7 (1), S. 36-43.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009a): Highlights from Education at a Glance. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009b): Education Today: The OECD Perspective. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013): Education Today 2013. The OECD Perspective. Paris: OECD.

Pinar, William F./Reynolds, William M./Slattery, Patrick/Taubman, Peter M (1995/2006): Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. 5. Auflage. New York: State University Press.

Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3/1999, S. 424-446.

Robinsohn, Saul B. (1967/1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bonn/Bielefeld: BIBB/Bertelsmann.

Skilbeck, Malcolm (1990): Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris: OECD.

Skilbeck, Malcolm (1994): The core curriculum. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.): The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. Paris: OECD, S. 95-100.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996/23.09.2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminsterkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

United Nationes Educational, Scientific and Cultural Organisation/Organisation for Economic Co-operation and Development (UNESCO/OECD) (2005): Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. Paris: UNESCO/OECD.

Weiterführende Literatur

Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E. (2013): Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Anmerkungen zu den Empfehlungen der KMK zu den Lernfeldcurricula. In: Die berufsbildende Schule, 2/2013, S. 46-49.

Lipsmeier, Antonius (2015): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen, Illusionen – ein Konzept im Kontext der Curriculumdiskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2015, S. 11-30.

Pätzold, Günter/Reinisch, Holger (2010): Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- undWirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 416-424.

Straka, Gerald (2012): Lernfelder – ein Abrichten auf vollständige Handlungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012/3, S. 459-470.

Tenberg, Ralf (2002): Von der Lernfeldorientierung zur Kompetenzorientierung: Inhaltliche Entwicklungsperspektiven der KMK-Rahmenlehrpläne am Beispiel eines neuen Lehrplans in Hessen. In: Die berufsbildende Schule, 2012/4, S. 82-86.

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

B Bildungsplanung in Bildungsinstitutionen

Im Folgenden wird der thematische Rahmen des Buchteils B vorgestellt. Dieser betrifft die Mesoebene im Bildungssystem. Im Anschluss werden die Beiträge im Buchteil B einzeln kurz erläutert und in einen Zusammenhang gebracht.

1 Thematischer Rahmen

In einer modernen Gesellschaft bestehen ganz unterschiedliche Einrichtungen oder Organisationen, die der Bildung verpflichtet sind: Dazu gehören zum Beispiel Schulen, Universitäten, Akademien, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, private Anbieter der beruflichen Weiterbildung, sowie Stellen und Abteilungen in Unternehmen der Wirtschaft und Verwaltung, die betriebliche Aus- und Weiterbildung leisten. Das Bildungssystem eines Staates gliedert diese Organisationen, die umfassend auch als Bildungsinstitutionen bezeichnet werden, durch unterschiedliche Bereiche (z. B. Schule, Hochschule, Berufsbildung, Erwachsenenbildung), durch die Organisation von Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen über Abschlüsse und Zulassung, sowie auf unterschiedlichen Ebenen mit spezifischen Mechanismen der Steuerung. Es ist offensichtlich, dass Bildungsinstitutionen Orte der Bildungsplanung sind. Der Kontext einer Institution gibt Werte, Regeln, Formen und Verfahren vor, nach denen Aufgaben der Bildung im jeweiligen Rahmen und unter spezifischen Zielvorstellungen ausgeführt werden – oder soziologisch gesprochen: Die Summe der Werte, Regeln, Formen und Verfahren für die Bildungsarbeit sind die Institution. So setzen Institutionen in Bereich der Bildung auch den Rahmen für die berufliche Bildungsplanung.

Der vorliegende Buchteil B betrachtet die institutionelle Bindung der Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten. Dabei ist zu vermuten, dass in den meisten Fällen die einzelne Bildungseinrichtung nicht der eigentliche und zumindest nicht der einzige Ort ist, an dem Bildungsplanung stattfindet. Vielmehr müssen Ziele und Inhalte zwischen Bildungseinrichtungen abgestimmt und in gewissem Umfang auch

generalisiert werden. Denn die angestrebten Ziele von Bildung (wie Qualifikationen, Kompetenzen als Leistungsvoraussetzungen, Abschlüsse, Zertifikate) werden der einzelnen Adressatin und dem einzelnen Adressaten der Bildungsanstrengungen mitgegeben, damit diese als Absolventin oder Absolvent die eigenen erreichten Lernergebnisse an anderer Stelle verwenden oder „verwerten" kann.

Nun lassen sich einerseits eher abstrakt grundlegende Verfahren der Entwicklung von Curricula, Lehr- oder Bildungsplänen beschreiben. Andererseits gibt es aber auch spezifische Organisationsformen für diese Verfahren. Zentral und exemplarisch für die berufliche Bildung ist die Entwicklung der Ausbildungsordnungen für die Berufe im System der Dualen Berufsausbildung. Zudem unterscheidet sich je nach Wissens- oder späteren Tätigkeitsbereich die Vorgehensweise bei der Curriculumentwicklung. So lässt sich beispielsweise in fachdidaktischer Perspektive die Logik der Bestimmung von Zielen und Inhalten in gewerblich-technischen Berufen vom Vorgehen für ökonomische Anwendungsbereiche oder im Bereich sozialer und therapeutischer Berufe unterscheiden.

Letzten Endes lassen sich dennoch ergänzend zwei Bereiche identifizieren, in denen die Bildungsplanung unmittelbar an die einzelne Bildungseinrichtung gekoppelt ist. Dies betrifft die berufliche Bildungsplanung im Lernort Betrieb, also in Unternehmen und Verwaltung, für das eigene Personal, sowie die Programmplanung bei Bildungsanbietern, die am Markt für Angebote der Berufs- oder Erwachsenenbildung tätig sind. Für beide stellt sich Aufgabe, trotz einer notwendigen Generalisierung von Qualifikationen mit unterschiedlichen Voraussetzungen von Adressatinnen und Adressaten umzugehen und zugleich Bedarfe an beruflicher Bildung abzusehen, die gegenwärtige und zugleich zukünftige Anforderungen an Arbeitskräfte abbilden und erfüllen helfen.

Die Beiträge des Buchteils B widmen sich jeweils spezifischen Bereichen der Bildungsplanung – abgesehen vom ersten Beitrag, der sehr allgemein in das Vorgehen bei der Entwicklung und Überarbeitung von Bildungsplänen einführt. Dabei werden eine Vielzahl von Verfahren und Vorgehensweisen vorgestellt und erläutert, mit dem Ziel, diese in eine Ordnung zu bringen, sie damit zugänglich zu machen, und die jeweiligen Grundlagen zu erläutern. Es kann hingegen nicht das Ziel eines Bildungsplanung in seiner Breite thematisierenden Handbuchs sein, einzelne Verfahren in der Tiefe darzustellen, die notwendig wäre, um diese ohne weitere Kenntnisse praktisch nachzuvollziehen. Ziel der Beitragssammlung in diesem Buchteil ist vielmehr, die Vielfalt aufzuzeigen, die sich durch unterschiedliche Perspektiven auf die zentralen Problemstellungen der Bildungsplanung ergibt. Diese zentralen Problemstellungen tauchen als thematische Spur in den Beiträgen immer wieder auf, etwa: Wie lassen sich Entscheidungen zu Bildungszielen und Lerninhalten legitimieren? Durch eine Orientierung an der fachwissenschaftlichen Ordnung? Oder durch eine empirische Erhebung im Anwendungsfeld? Welche Rolle kommt der Partizipation, also der Beteiligung von betroffenen Personen, in Bildungsprozessen zu?

2 Die Beiträge im Buchteil B

Die acht Beiträge in diesem Buchteil lassen sich in drei Abschnitte ordnen. Den beiden ersten, grundlegenden Beiträgen folgen drei fachdidaktisch ausgerichtete Beiträge. Komplettiert wird der Buchteil durch drei Beiträge für die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung.

Ganz grundlegend startet *Antonius Lipsmeier* im Beitrag B1 mit einer Übersicht zur „Curriculumentwicklung: Verfahren und Prinzipien". So lassen sich in der historischen Entwicklung theoriegeleitete, empirisch fundierte und prinzipiengeleitete Verfahren unterscheiden, die zuletzt um partizipative Verfahren ergänzt wurden. Trotz der historischen Entwicklungslogik, die der Autor seinen Ausführungen zugrunde legt, sind fast alle der genannten Modelle noch wirksam und im Einsatz, so dass die dargestellte Systematisierung einen hilfreichen Überblick nicht nur für die weiteren Beiträge, sondern auch für die Praxis der Bildungsplanung bietet.

Der zweite Beitrag B2 von *Johannes Koch* erläutert den Organisationsrahmen und die Verfahren zur Erstellung und Revision von Ausbildungsordnungen im System der Dualen Berufsausbildung in Deutschland, kurz: „Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse". Ziel des Beitrags ist nicht nur die Einführung in die komplizierten Prozesse der Entwicklung von Ausbildungsordnungen, deren Gesamtheit im Allgemeinen als „Ordnungsarbeit" bezeichnet wird. Der Beitrag legt vielmehr einen Schwerpunkt auf die Mechanismen der Partizipation und Abstimmung, die in diesen Prozessen wirksam werden. Diese sind exemplarisch für die konkrete Umsetzung bildungsplanerischer Aktivitäten, die Interessen unterschiedlicher Anspruchsgruppen mit einbeziehen.

Den Auftakt zur fachdidaktischen Perspektive bietet *Michael Köck* mit dem Beitrag B3 für die „Inhalte gewerblich-technischer Bildung". Berufe im gewerblich-technischen Bereich sind durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. So ist es bereits nicht möglich, genau abzugrenzen, welche Berufe zu diesem Bereich zu zählen sind. Dem entsprechend vielfältig sind die Bezugspunkte für die Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten. Gemeinsam ist den Tätigkeiten im gewerblich-technischen Bereich jedoch die Orientierung an übergeordneten Arbeitsprozessen, an konkreten technischen Handlungsformen sowie an technischen Artefakten. Als Bezugswissenschaften kommen die selbst umfangreich gegliederten Ingenieurswissenschaften, die Arbeitswissenschaften sowie die Qualifikationsforschung in Frage. Ihre Reichweite in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand „Facharbeit im gewerblich-technischen Bereich" ist allerdings beschränkt. Der Autor plädiert für eine integrierte Berufswissenschaft, die die Facharbeit selbst zum Untersuchungsgegenstand hat.

Für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften wählt *Günther Seeber* in seinem Beitrag B4 einen anderen Zugang. Unter dem Titel „Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung" stellt er Ansätze zur Bestimmung von Zielen und Inhalten für die ökonomische Allgemeinbildung vor, und unterscheidet inhaltsorientierte, situationsorientierte und kompetenzorientiere Zugänge. Grundlage ist die Annahme, dass eine Kompetenz in Fragen des Wirtschaftens über alle Lernstufen und Bildungsbereiche hinweg als Teil der allgemeinen Bildung, und nicht nur als Teil einer speziellen beruflichen Bildung zu verstehen ist. Die Zugänge, die der Autor in der historischen Entwicklung vorstellt, sind wiederum exemplarisch für Ansätze der Bildungsplanung in anderen Bereichen, auch für die Wirtschaftsdidaktik im Bereich der kaufmännischen Berufe.

Stephan Dettmers beschäftigt sich in seinem Beitrag B5 mit der Ziel- und Inhaltsbestimmung für Tätigkeiten im Bereich Soziales, Gesundheit und Pflege, unter dem Titel „Entwicklungslinien und Perspektiven hinsichtlich Ausbildung und Akademisierung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe". Obwohl für die Soziale Arbeit, für die Gesundheits- und Krankenpflege und für die Physiotherapie eine jeweils unterschiedliche historische Entwicklung des Berufsstands zu verzeichnen ist, lassen sich doch gemeinsame Merkmale beschreiben, die für die Qualifikationsanforderungen in diesen Bereichen prägend sind – unter anderem in einer Perspektive der Geschlechterverhältnisse und für die Frage der Handlungsautonomie gegenüber der Medizin. Der Autor stellt die Bestrebungen nach einer Akademisierung und, damit verbunden, nach einer Professionalisierung in diesen Tätigkeitsbereichen vor, und konkretisiert diese an den Kompetenzmodellen, die entlang des Deutschen Qualifikationsrahmens entwickelt wurden.

Den Abschluss des Buchteils B bilden drei Beiträge, die Bildungsplanung dort beschreiben, wo diese unmittelbar an Bildungseinrichtungen gekoppelt ist. *Michael Klebl* nimmt im Beitrag B6 die betriebliche Bildungsarbeit in den Blick und stellt „Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs" vor. Kennzeichen der Bildungsbemühungen in Betrieben der Wirtschaft und der Verwaltung ist das Ziel, die Ressourcen für Aus- und Weiterbildung so einzusetzen, dass sie zweckdienlich mit Blick auf Unternehmens- oder Organisationsziele sind. Daher zählt die Bestimmung des betrieblichen Bildungsbedarfs zu einer zentralen Aufgabe der Bildungsplanung im Betrieb. Der Autor stellt für gängige Verfahren eine Systematik nach grundlegenden Konzepten vor (wie Soll-Ist-Vergleich, Prognose und Partizipation).

Ulrich Iberer und *Ulrich Müller* betrachten im Beitrag B7 unter dem Titel „Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen", wie Angebote im Bereich der Bildung als Dienstleistungsprodukte erdacht, gestaltet und weiterentwickelt werden. Grundlage ist hier eine Betrachtung des Marketings für Bildungsprogramme, sowie ein zyklischer Managementprozess. Die Autoren erörtern diese betriebswirtschaftlichen Zugänge jeweils spezifisch und kritisch in der Anwendbarkeit auf den Bildungsbereich.

In der Bildungsplanung in Bildungseinrichtungen verdienen bestimmte Gruppen von Adressatinnen und Adressaten besondere Aufmerksamkeit, da diese Personengruppen aus sehr unterschiedlichen Gründen geringere Zugangsmöglichkeiten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung haben. Es gilt, einer Bildungsbenachteiligung entgegen zu wirken. *Mona Massumi* plädiert in ihrem Beitrag B8 für einen „Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung". Die Autorin stellt dazu Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Tätigkeitsebenen in einer Bildungseinrichtung vor: von der unterrichtlichen Ebene das Curriculum und die soziale Interaktion betreffend, über die Entwicklung des pädagogischen Personals, hin zu strukturellen Fragen der Organisation in Bildungseinrichtungen. Grundlage dafür bilden Überlegungen zur Ablösung einer differenzierenden Benachteiligtenpädagogik durch die Leitbilder der Inklusion und der Diversität.

Antonius Lipsmeier

B1 Curriculumentwicklung: Verfahren und Prinzipien

1 Einführung 278

2 Theorieorientierte Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung 281
2.1 Zur Vorgeschichte 281
2.2 Normative Curriculumentwicklung 283
2.3 Geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie 283
2.4 Wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung 284

3 Übergangsmodelle 288
3.1 Revisionsmodell von Robinsohn 288
3.1.1 Vorbemerkungen 288
3.1.2 Das Robinsohn-Modell 289
3.1.3 Kritische Anmerkungen zu diesem Modell 290
3.2 Mittelfristige Curriculumentwicklung 292

4 Prinzipienorientierte Modelle und Verfahren 293
4.1 Entwicklungslogisch konzipierte Curriculumentwicklung 293
4.2 Situationsorientierte Curriculumentwicklung 294
4.3 Qualifikationsorientierte Curriculumentwicklung 295
4.4 Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung 298
4.5 Vergleich der prinzipienorientierten Modelle und Verfahren 300

5 Partizipative Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung 301
5.1 Vorbemerkungen 301
5.2 Offene Curricula 301
5.3 Schulnahe Curriculumentwicklung 303

Curricula, Lehr- oder Bildungspläne erfüllen für institutionalisierte Bildungsprozesse in Schule und Hochschule, in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung sehr zentrale Funktionen: Sie dokumentieren die Auswahl von Zielen und Inhalten, und sie gliedern Lehr-/Lernprozesse durch eine formale und strukturelle Anordnung. Curricula müssen regelmäßig angepasst oder gänzlich neu entwickelt werden. Der vorliegende Beitrag führt in Verfahren und Modelle der Curriculumentwicklung ein. Neben den begrifflichen Grundlagen und der historischen Entwicklung liegt ein Schwerpunkt auf

der Bedeutung der Curriculumentwicklung für die Umsetzung pädagogischer Neuerung im Unterrichtsalltag.

1 Einführung

Seit es Schulen gibt, gibt es auch Lehrpläne/Curricula[1]; sie sind nämlich ein zentrales Merkmal dieser Institution. Warum denn dann das Thema „Curriculumentwicklung"? Dafür gibt es viele Gründe: Lehrpläne müssen von Zeit zu Zeit weiter entwickelt werden, weil sich die Inhalte des zu Lehrenden und zu Lernenden verändern; Lehrpläne müssen dann und wann neu geschrieben werden, weil neue Thematiken in Wirtschaft und Gesellschaft auftauchen oder wichtig werden.

Aber nicht nur das Inhaltsproblem ist von zentraler Bedeutung; auch andere Aspekte rücken seit einigen Jahrzehnten in den Vordergrund der Curriculumentwicklung. Das sollen die drei Ausgangsfragen verdeutlichen: Was soll entwickelt werden? Wie soll das zu Entwickelnde entwickelt werden? Wer soll oder darf entwickeln?

Zunächst zur zweiten Frage: Die Qualität und die Akzeptanz der Curricula in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und bei den Adressaten, vor allem bei den Lehrenden, hängen ganz wesentlich von den Verfahren ab, mit denen sie entwickelt werden. Diese Verfahren werden ausführlich in den Kapiteln 2 bis 4 behandelt werden.

Und ganz kurz zur dritten Frage: Sie ist in den verschiedenen Epochen unterschiedlich beantwortet worden und bis heute spannend geblieben, wie das Kapitel 5 „Partizipative Modelle und Verfahren" zeigen wird.

Zurück zur ersten Frage: Was soll entwickelt werden? Die Antwort scheint trivial zu sein: Curricula. Doch Curricula haben unterschiedliche Dimensionen, Aspekte und Funktionen:

- An welche Zielgruppen richtet sich das Curriculum (Alter, Geschlecht, Homogenität, Vorbildung etc.)?
- Für welche Niveaustufen in den Bildungsprozessen, in welchen Bildungsgängen?
- An welchen Institutionen soll es eingesetzt werden?
- Welche Interdependenzen zu anderen Curricula bestehen?

1 Der Begriff „Lehrplan" kennzeichnet eine nach bestimmten Kriterien geordnete Menge von Lehrinhalten, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in zielgerichteten und adressatenorientierten Lehr-Lern-Prozessen vermittelt werden sollen. Mit dem älteren Begriff „Curriculum", der in der deutschen Diskussion erst in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beginnend mit der Schrift von Saul B. Robinsohn (1967), wieder aktuell geworden ist, erfolgt ein Übergang von einer statischen Betrachtung (Lehrplan) zu einer dynamischen: Curriculum als Prozessgröße unter Einbeziehung lernorganisatorischer, didaktisch-methodischer und qualifikatorischer Aspekte.

- Welche Strukturierungsprinzipien sollen primär angewandt werden?
- Wie soll es dimensioniert werden: Als Rahmencurriculum (also lediglich mit relativ groben Vorgaben), als Kerncurriculum, als Bildungsgang (etwa auf der Basis von Bildungsstandards), als Kompendium von Lern- und Arbeitsaufgaben, als Kurs/Fach oder integriert in andere Kontexte?

Abbildung 1 skizziert diese Thematik, von der Planungsebene bis zur Unterrichts- und Lernsituation:

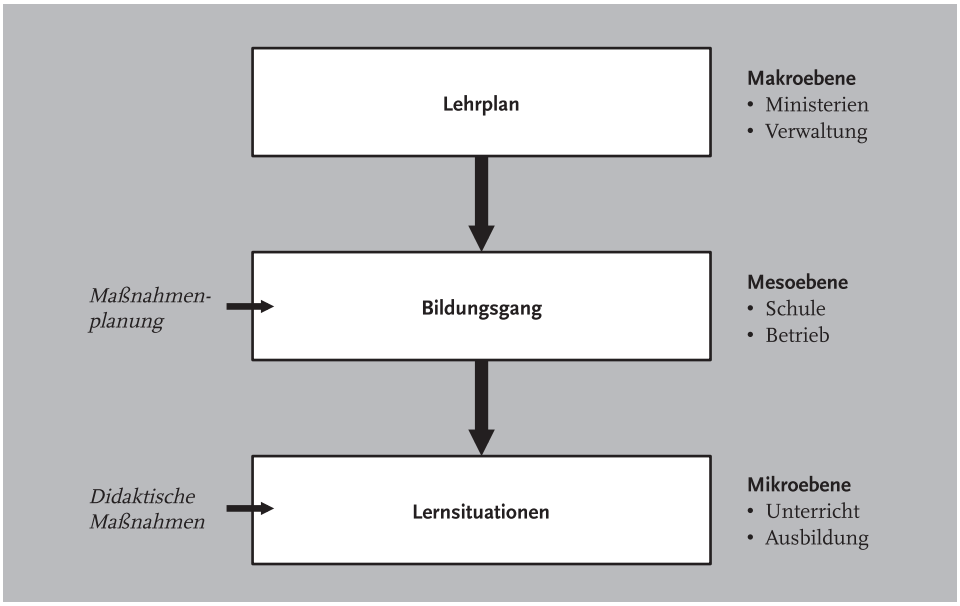


Abbildung 1: Von der Lehrplan-/Curriculumentwicklung zur Lernsituation (nach Sloane 2003, S. 5)

Ein ganz entscheidendes Merkmal eines Curriculums sind der Umfang der inhaltlichen Festlegungen und der Grad ihrer Verbindlichkeit. Mit einem Blick in die Geschichte und in die neueste Zeit ließe sich aufzeigen, dass die Bandbreite der Festlegungen zwischen „sehr wenig" in den iPad-Schulen von Steve Jobs (vgl. Evers 2013, S. 144 f.) und „nahezu alles" bei den Formalstufen-Lehrplänen in Preußen Ausgang des 18. Jahrhunderts (vgl. Roloff 1913, Spalten 1336 ff.) schwankt; die Details können hier nicht ausgebreitet werden.

Hinter diesen unterschiedlichen Freiheitsgraden für Lehrende und Lernende und auch hinter den verschiedenen Verfahren der Curriculumentwicklung verbergen sich unterschiedliche Auffassungen und Begründungen für das Verhältnis des Staates zu seinen Bürgern, greifbar etwa an der sogenannten staatlichen Schulaufsicht (in Ablösung der kirchlichen Schulaufsicht), die gegen den starken Widerstand der Kirchen (vor allem die Einbeziehung der Volksschulen betreffend) seit dem 18. Jahrhundert

peu à peu durchgesetzt wurde. Diese staatliche Schulaufsicht besteht bis heute fort, auch wenn sich deren Intentionen, Formen und Umfänge seither stark gewandelt haben:

- Der Staat ist nicht mehr „allmächtig“: Demokratische Prinzipien und Strukturen haben das Verhältnis der „Obrigkeit“ zu ihren Bürgern stark zugunsten der Individuen verschoben. Das gilt auch für die Curricula und die Verfahren ihrer Entwicklung.
- Der Staat ist außerstande (kompetenz- und kapazitätsmäßig), alle Lebensbereiche der Bürger zu überwachen; das trifft insbesondere auf das Schulwesen zu: Lehrende, Lernende und die Erziehungsberechtigten haben außerdem verbriefte Rechte zur Mitwirkung.
- Das Qualifikationsniveau der Lehrenden (besonders im Primarschulbereich) hat sich gewaltig verändert: Statt Laien aus vielen Berufsständen und Arbeitsbereichen (Kirche, Militär, Handwerk, Staat/Verwaltung) unterrichten spätestens seit 1900 professionell qualifizierte Personen, die sich nicht mehr vom Staat alles vorschreiben lassen und denen der Staat auch Freiräume gewähren muss. Möglicherweise hat der Staat anfänglich die „Risiken“ qualifizierter wissenschaftlicher Ausbildung der Lehrenden unterschätzt, jedenfalls seine Interessen und seine Machtausübung betreffend (Mündigkeit ist ein ambivalentes Gut, je nachdem, auf welcher Seite man steht).

Gleichwohl: Selbstverständlich gibt es die staatliche Schulaufsicht auch heutzutage noch, und zwar sowohl für das allgemeine und berufliche Schulwesen als auch für das private Ersatzschulwesen (jedoch nicht für die privaten Ergänzungsschulen). Für die betriebliche Aus- und Weiterbildung ist das Problem komplexer: Hier spielen neben einer oft gegebenen staatlichen Rahmengesetzgebung vor allem die Interessengruppen (besonders die Sozialpartner: Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen) eine Rolle, auch die Curriculumentwicklung betreffend (Aus- und Weiterbildungsordnungen). Diese Thematik (Verfahren und Strukturen) wird hier nicht behandelt.

Die Verfahren der Lehrplan-/Curriculumentwicklung haben sich seit dieser Zeit stark gewandelt; mit den Verfahren insgesamt beschäftigen sich die nächsten drei Kapitel.

Zunächst werden drei stark theorieorientierte Modelle, nämlich die normative, die geisteswissenschaftliche und die wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung, vorgestellt, die zwar allesamt älteren Datums sind, von denen Elemente und Grundideen aber durchaus noch aktuell und brauchbar sind. Dann folgen zwei sogenannte Übergangsmodelle (Revisionsmodell von Robinsohn, Mittelfristige Curriculumentwicklung), bevor vier prinzipienorientierte Modelle (die entwicklungslogische, die situationsorientierte, die qualifikationsorientierte und die arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculum-Entwicklung) skizziert und miteinander verglichen werden.

Den Abschluss (Kapitel 5) bildet ein Ausblick auf den national wie international aktuellen Diskussionsstand, die partizipativen Modelle betreffend.

2 Theorieorientierte Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung

2.1 Zur Vorgeschichte

Zunächst eine Vorbemerkung: Sehr häufig sind diese Verfahren vergangenheitsorientiert: Curricula leben aus ihrer Geschichte, sie sind oft Fortschreibungen des Bestehenden oder mehr oder weniger aufwändig betriebene Aktualisierungen. Es kann ja auch nicht alles „Unsinn" gewesen sein, was in der Vergangenheit gelehrt und gelernt worden ist. Nur selten sind angesichts sich plötzlich ereignender gesellschaftlicher, ökonomischer oder technologischer Innovationen oder gar Revolutionen Neuschöpfungen quasi aus dem Nichts heraus, ohne Vorbilder, erforderlich. Das war in der Vergangenheit so, und auch in jüngerer Zeit hat es derartige Anlässe gegeben; Beispiele sind dafür die Informations- und Kommunikationstechnik oder auch, weniger abrupt kommend, Umwelttechnik und Ökologie.

Weitgehend war das abendländische Curriculum der allgemeinen (höheren) Bildung von herausragenden Persönlichkeiten (in der Regel Theologen oder Philosophen) gestaltet worden. Aber mehr und mehr schaltete sich etwa ab dem Jahr 1000 die Kirche angesichts des Erstarkens des Bürgertums und des sich verschärfenden Kampfes zwischen Kaiser und Papst in diesen Diskussionsprozess um das „richtige" Curriculum ein. Der Staat, sofern man in dem zu dieser Zeit laufenden Konstituierungsprozess der Bildung von National-Staaten überhaupt davon sprechen kann, beteiligte sich noch nicht an diesem Diskussions- und Entwicklungsprozess; denn gesamtstaatliche Interessen wurden nur peripher berührt, da sich die Curricula lediglich an einen äußerst kleinen Prozentsatz der Bevölkerung wandten (sicherlich weniger als 5 %). Die Machthaber konnten noch darauf vertrauen, dass die Einbindung der Bürger in die agrarische Gesellschaft informell, auch unter Mitwirkung der Kirche, in der Regel funktionierte, und zwar durch die mündliche oder auch rituelle Weitergabe von Tugenden, Verhaltensweisen und Fähigkeiten von der älteren auf die jüngere Generation, zumal die religiöse und die standesgemäße Erziehung eine bedeutende und die Gesellschaft stabilisierende Rolle spielte. In Konfliktsituationen gab es ja auch noch das Instrument der Gewalt.

Das änderte sich erst, als mit dem Entstehen moderner Staaten etwa ab 1600 die Regierungen die Notwendigkeit – nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen (Merkantilismus) – erkannten, auch die „einfachen" Bürger in das gesellschaftliche Leben einzubinden. Dazu mussten sie lesen und schreiben können, um die komplizierter werdenden Regelungen und Gesetze zu verstehen und die langsam größer werden Bürgerrechte sinnvoll und in eigenem Interesse nutzen zu können. Die Staaten/Regierungen sahen sich mehr und mehr gezwungen, Primarschulen einzurichten, nach und nach auch die Schulpflicht (zunächst auf wenige Jahre begrenzt) einzuführen und den Lehrbetrieb organisatorisch und curricular zu regeln, alles freilich auf sehr

bescheidenem Niveau. Diese Aktivitäten berührten natürlich auch die Interessen der Kirchen (vornehmlich die der katholischen, mit der Reformation von 1517 auch die der protestantischen Kirche), die von Anfang an ein gespaltenes, ja sogar distanziertes Verhältnis zur Aufklärung, zum Mündigwerden der Bürger hatten; das trifft in besonderem Maße auf die katholische Kirche zu.

Ab dem 17. Jahrhundert änderte sich in Europa unter curricularen Aspekten sehr viel. Das hat William F. Pinar, einer der besten Kenner besonders der amerikanischen, aber auch der weltweiten Curriculum-Diskussion, in seinem voluminösen Kompendium (1143 Seiten) sehr schön herausgearbeitet (vgl. Pinar et al. 2006): Wolfgang Ratke (1571-1635), der Tscheche Johann Amos Komenský (Comenius; 1592-1670), der Franzose Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und Wilhelm von Humboldt (1777-1835), nach Pinar „figures influential not only in Germany and throughout Europe, but in the United States as well" (ebd., S. 810).

Im 17. und 18. Jahrhundert sind es im Wesentlichen einzelne Personen (Philosophen, Pädagogen), die die curricularen Entwicklungen prägen. Aber mehr und mehr zieht der Staat die Verantwortung für die Curricula an sich: er bestimmt nicht nur die Inhalte der Lehrpläne, sondern legt auch die Verfahren fest, mit denen sie erstellt werden. Das zuständige Ministerium (für die allgemeinbildenden Schulen immer das Kultusministerium) beruft „nach Gutdünken" beratende Kommissionen, denen auch Lehrende angehören, aber die letztendliche Entscheidung über das Curriculum behält es sich vor; „Lehrplanentwicklung [...] vollzieht sich in einem bislang weitgehend unbekannten Raum" (Flechsig/Haller 1973, S. 41).

Ab dem 19. Jahrhundert erlangte der Staat, nicht nur in Deutschland, die nahezu vollständige Organisations- und Gestaltungsmacht über das allgemeine Schulwesen, von privaten Schulen mit quantitativ geringer Bedeutung einmal abgesehen. Die staatlich verordneten Curricula regelten sehr detailliert , was den Lernenden beizubringen war. Diese Curricula bezeichnet man als „geschlossene Curricula", weil sie den Lehrenden (und damit natürlich auch den Lernenden) keine oder allenfalls nur sehr geringe curriculare Freiheitsgrade einräumten; lediglich in der Unterrichtsmethode gab es gewisse Spielräume. Und natürlich kontrollierte der Staat, wie einleitend schon bei den Formalstufen beispielhaft erwähnt, mit einer eigens dafür eingerichteten organisatorischen Instanz, der schon genannten „Schulaufsicht", die Einhaltung der obligatorischen Vorgaben. Gesellschaftlich relevante Gruppen wie Kirchen oder soziale Organisationen waren an diesen Prozessen ebenso wenig beteiligt wie Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerorganisationen; auch Elternverbände und die Wissenschaften waren nicht einbezogen.

Zunächst zu einem bekannten Verfahren, das allerdings weitgehend der Vergangenheit angehört:

2.2 Normative Curriculumentwicklung

Erziehungs- und Ausbildungsprozesse ohne Normen sind nicht denkbar zumindest nicht sinnvoll. Über die Notwendigkeit von Normen besteht in der Pädagogik Einvernehmen, über die Normen selbst natürlich nicht. Mit diesen Normen sind Werte gemeint, die im jeweiligen Gesellschafts- und Menschenbild verankert sind.

Unter normativer Curriculumentwicklung versteht man

> *[...] ein System, das ausgehend von vorpädagogischen Sinn-Normen über das menschliche Leben, über die Stellung des Menschen in der Welt oder über die Natur des Menschen, diese Normen dann auslegt auf Erziehungsziele, daraus alle Inhalte des Unterrichts ableitet, also den Lehrplan gewinnt, und schließlich bis zu Methoden- und Erziehungsformen weiter differenziert.* *(Blankertz 1969, S. 19)*

Nach dieser Theorie lassen sich also die Lehr- und Unterrichtsmethoden, also die Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens, aus obersten Normen (Weltbild, Menschenbild) ableiten. Diese Theorie ist in der Vergangenheit mehrfach praktisch umgesetzt worden, in Europa vor allem im 17. und 18. Jahrhundert, als die katholische und die protestantische Kirche großen Einfluss im Bildungswesen besaßen.[2] Aber auch in neuerer Zeit gibt es Beispiele, von denen zwei weltweit bekannte Modelle genannt werden sollen, ohne dass hier Einzelheiten gebracht werden können:

- Primarschulpädagogik der Italienerin Maria Montessori (1870-1952)
- Marxistische Pädagogik, basierend auf Karl Marx (1818-1883) und anderen

In beiden Fällen handelt es sich um geschlossene Ansätze im Sinne der normativen Curriculumtheorie. Es lässt sich allerdings relativ leicht beweisen, dass die Curricula, die auf den Grundlagen der jeweiligen Theorien entwickelt wurden, theoretisch nicht stimmig sind: Auf der Basis von obersten gesellschaftlichen, religiösen oder politischen Normen und Erziehungszielen lassen sich jeweils unterschiedliche Curricula entwickeln, die dann mit zahlreichen didaktisch-methodischen Varianten in Unterrichtswirklichkeit umgesetzt werden können.

Ein weiteres bekanntes und breit praktiziertes, aber inzwischen weitgehend ad acta gelegtes Modell ist das Folgende:

2.3 Geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie

Dieses Modell ist in Deutschland im 20. Jahrhundert vor allem in Abgrenzung von den normativen Traditionen entwickelt worden, hat aber auch außerhalb dieses Landes in der internationalen Curriculum-Diskussion durchaus eine Rolle gespielt (vgl.

2 Ein bekanntes Beispiel: Die pietistische Pädagogik von August Hermann Francke (1663-1727) (vgl. Blankertz 1969, S. 21 ff.).

Pinar 2006, S. 813). Die Kerngedanken dieser Theorie (Pinar: „educational theory position“) sind maßgeblich von Erich Weniger (1894-1961) und Wolfgang Klafki (geb. 1927) mitgestaltet worden. Pinar bezeichnet diese bildungstheoretische Position zwar richtig, geht aber auf einen zentralen Begriff nicht ein, nämlich den Begriff „Bildung“, für den es in der englischen Sprache allerdings keine entsprechende Übersetzung gibt; Malcolm Skilbeck interpretiert diesen Begriff mit „education by values“ (Skilbeck 1990, S. 41). In der deutschen Pädagogik wird nämlich zwischen Bildung und Erziehung unterschieden; beides sind normative (also nicht wertfreie) Begriffe. Unter Bildung werden in der geisteswissenschaftlichen Curriculumtheorie nicht nur der Prozess der Aneignung und der Besitz von bestimmten Inhalten („Bildungsgüter“) verstanden, sondern auch verantwortungsbewusstes Handeln für andere Menschen und in der Gesellschaft in ethischer, sozialer, politischer und ökologischer Hinsicht.

Versucht man, die relativ komplexe geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie unter den wichtigsten Aspekten vereinfachend darzustellen, so kann man folgende Elemente (und auch Theorie-Fragmente) festhalten:

- Ausgangspunkt ist die die Erziehungswirklichkeit (also nicht irgendein Wunschbild von Erziehung).
- Curricula sind das Produkt eines historischen Prozesses, sie haben also ihre Vergangenheit; oder anders formuliert: sie bauen auf Theorien und Erfahrungen anderer auf.
- Curricula sind prozesshafte Gebilde, deren Inhalte und Strukturen nicht für alle Menschen und für alle Zeiten festgelegt werden können; sie sind deswegen auch mehr ein Orientierungsrahmen als eine verbindliche und unveränderliche Vorgabe.
- Curricula sind das Ergebnis von Auseinandersetzungen und Diskursen in der Gesellschaft.
- Curricula enthalten keine für immer gültigen Wertaussagen, sondern sind als gesellschaftliches Produkt von Interessen geprägt.
- Der Begriff „Bildung“ (und damit eine pädagogische Theorie) ist für die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie prägend, aber aus ihr können nicht unmittelbar Inhalte abgeleitet werden (wie im normativen Modell).

Ein weltweit verbreitetes, schon seit langem erprobtes und bis heute existierendes Modell sind die wissenschaftsbezogenen Curricula.

2.4 Wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung

Besonders seit dem Entstehen der exakten Wissenschaften (der Naturwissenschaften) ab dem 14. Jahrhundert haben Wissenschaften, auch im Zuge der jetzt entstehenden Universitäten, eine gewisse Faszination ausgeübt: Mit ihrer Hilfe konnten die Welt (wenn auch eingeschränkt auf Teilaspekte) und die Vorgänge in der Welt exakter beschrieben werden als es bis dahin möglich war.

Die Wissenschaften, und zwar nahezu alle, wurden seit dieser Zeit zu einem wichtigen Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung. Das hat eine gewisse Plausibilität: Unterricht kann ja auch nicht gegen Wissenschaften gerichtet sein oder wissenschaftliche Erkenntnisse ignorieren. Aber allzu oft ist in vielen Ländern in der Curriculumentwicklung allzu wissenschaftsgläubig nach einem schlichten Verfahren gearbeitet worden, das sich wie folgt vereinfacht darstellen lässt (Abbildung 2):

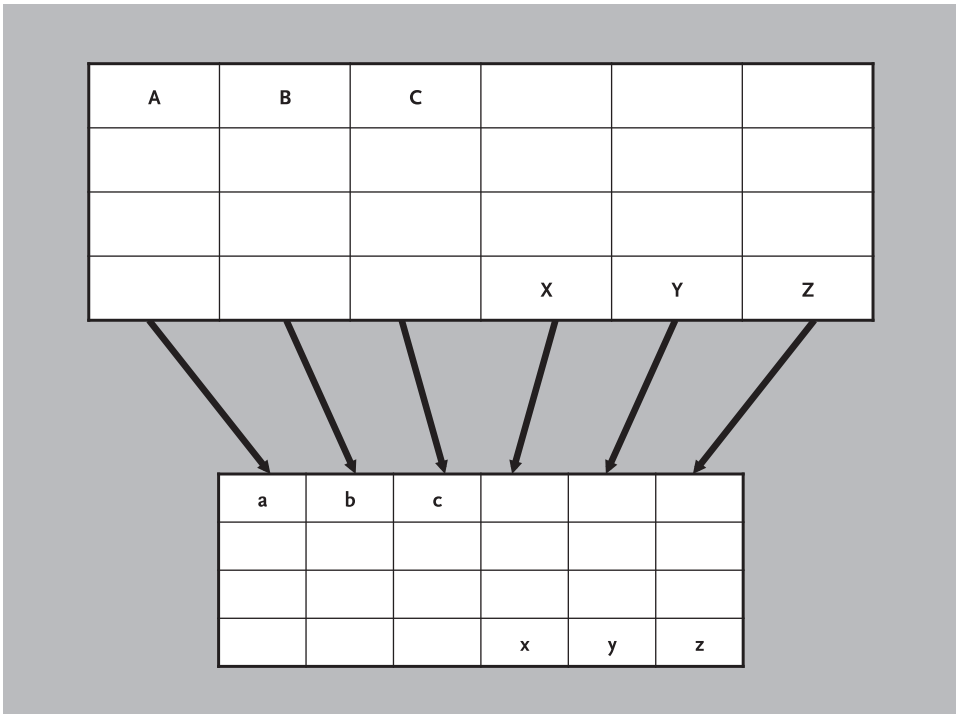


Abbildung 2: Von der (großen) Wissenschaft zum (kleinen) Unterrichtsfach

Diese Grafik soll verdeutlichen, dass sich die Inhalte, Strukturen und Denkweisen einer Wissenschaft und eines Unterrichtsfaches entsprechen: Die „große" Wissenschaft wird auf ein „kleines" Unterrichtsfach reduziert. In der Regel sind mit diesem Verfahren einige Probleme verbunden, weil die Ansprüche von Lehrenden im Hochschulbetrieb und auch die der Studierenden einerseits und diejenigen der Lehrenden und Lernenden im Schulbetrieb andererseits unterschiedlich sind, weil die Lernvoraussetzungen und Lerninteressen an beiden Orten unterschiedlich sind und weil das Theorieniveau von Wissenschaften und Unterrichtsfächern notwendigerweise stark differiert. Schulfächer lassen sich nicht so einfach aus Wissenschaften ableiten, denn für den Unterricht sind außer dem fachlichen Bezug (hier: der starken Beziehung zu Wissenschaften) noch andere Aspekte maßgebend, wie pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Gesichtspunkte. Klafki (1985, S. 36 f.) schreibt dazu: „Die

Einzelwissenschaften entwickeln als solche keine hinreichenden Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen selbstverständlich nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können." Und außerdem: Wissenschaften – auch die Naturwissenschaften – sind keine wertfreien Gebilde, sondern auch, wie alle gesellschaftlichen Bereiche, von „erkenntnisleitenden Interessen" geprägt. Pinar et al. (2006, S. 6) stellen richtigerweise fest, dass die Problemlage nicht in allen Fällen gleich ist: „True, in science and mathematics education, traditional curriculum development still occurs", und damit meint er die dominante Orientierung an den Wissenschaften.

Außer der angedeuteten Problematik eines wissenschaftsorientiert entwickelten Curriculums gibt es noch weitere Aspekte, die zu einem vorsichtigen Umgang mit diesem Instrumentarium raten:

> *Einseitige Wissenschaftsorientierung hatte rigide didaktische Reduktion im Gefolge, die zusammen mit der Lernzielkleinarbeitung zur Inhaltszerstückelung, zu methodischen Einseitigkeiten (Frontalunterricht, Vier-Stufenmethode) und zu kommunikativen Beschränkungen mit reproduktivem Lernen [...] führte, die – wie eine neuere Untersuchung bestätigt – bis heute anhält.* *(Reetz/Seyd 2006, S. 235)*

Doch andererseits: Die Orientierung an Wissenschaften begünstigt die Strukturierung der Unterrichtsorganisation nach Fächern, die vielfach kritisierte sogenannte Fachsystematik, gegen die sich das Lernfeldkonzept wendet. Die Fachsystematik hat jedoch – trotz berechtigter Kritik – auch viele Vorteile für Lehrende und Lernende (vgl. Clement 2006):

- klare und systematische Inhaltsstrukturen
- gute Organisierbarkeit und Planbarkeit von Schulen und Unterricht (Lehrerbedarf, Stundentafeln, Einsatzpläne für Lehrer, Raumplanung etc.)
- relativ einfache und transparente Verfahren der Bewertung und Benotung von Lernenden (damit soll keineswegs ein unkritisches Loblied auf Schulnoten gesungen werden)

Außerdem hat sich im Rahmen der Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für Berufsbildung (ECVET) herausgestellt, dass die konventionelle Fachsystematik die Identifizierbarkeit gemeinsamer Units erleichtert, und zwar besonders im Unterschied zur Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen.

Aber es gibt bezüglich der Wissenschaftsorientierung und damit auch bezogen auf die Fachsystematik einige kritische Argumente:

- Fächer gefährden Ganzheiten, das „ganze Leben", die ganze Arbeit, das ganzheitliche Denken und Handeln; der Aspekt „Ganzheitlichkeit" ist an anderer Stelle (vgl. Lipsmeier 2015b) schon thematisiert worden.

- Fächer begünstigen den sogenannten „didaktischen Materialismus“, also eine Überfrachtung des Unterrichts mit Inhalten, weil Wissenschaften systematisch aufgebaut sind und Vollständigkeit begünstigen;
- Wissenschaftsorientierung verstellt den Blick auf die Praxis, auf Realitäten und Anwendungen; sie erschwert den Transfer des Gelernten in die Praxis von Gesellschaft, Arbeit und Beruf.

Das alles sind zwar ernstzunehmende Argumente in der pädagogischen Diskussion, doch ihr Wahrheitsgehalt ist empirisch nicht bewiesen; wenn sie nämlich stimmen würden, wäre ein wissenschaftsorientiert ausgebildeter Mensch unfähig, sich im wahren Leben zurecht zu finden.

Fächer sind, wie Didaktiker behaupten, als Schemata oder Orientierungen für die Ordnung des Wissens unentbehrlich oder zumindest sehr hilfreich, besonders bezogen auf das sogenannte „deklarative Wissen“, also das Regel- und Faktenwissen (populär auch „Was-Wissen“ genannt). Wissen ist auf sicherer Basis nur verfügbar, wenn es geordnet ist. Wissen basiert nicht auf Zufällen, und das Generieren von Wissen ist auch kein Raten. Im Denken werden Ordnungen hergestellt (Piaget). Ordnen stiftet Beziehungen zwischen singulären Phänomenen oder Fakten, Ordnen zeigt Zusammenhänge auf und schafft Strukturen. Die Schulfächer dienen, wissenssoziologisch formuliert, der geordneten Aufbewahrung und Reproduzierung von Wissen und Erfahrungen; sie sind sozusagen die Regale, in denen Wissen und Erfahrungen abgelegt werden sollen und zielsicher wieder aufgefunden werden können.

Abschließend zu dieser umfangreichen Thematik: Der Industriesoziologe Martin Baethge (2004, S. 15 f.) bricht auf der Basis seiner empirischen Untersuchungen in Betrieben eine Lanze für das im Vergleich zum impliziten Wissen oft kritisierte oder als zweitrangig angesehene explizite Wissen; denn dieses Wissen könne systematisch (also auch im gefächerten Unterricht oder in einer lehrgangsmäßig betriebenen Aus- und Weiterbildung) erworben werden; es sei theoretisch und damit nicht an bestimmte Kontexte (etwa in der Arbeit) gebunden; es könne prinzipiell durch organisierte Lernprozesse übertragen werden. Damit setzt sich Baethge von vielen Berufs- und Wirtschaftspädagogen ab, die dem impliziten Wissen (tacit knowledge), also dem Wissen, das in bestimmten Handlungs- oder Arbeitskontexten generiert wird (auch prozedurales Wissen genannt), eine größere Bedeutung als dem expliziten Wissen beimessen (im Handbuch von Felix Rauner (2005) in vielen Artikeln entsprechend thematisiert).

Als ein Modell des Übergangs von traditionellen Verfahren der Curriculumentwicklung hin zu neueren Verfahren kann der Vorschlag von Saul B. Robinsohn charakterisiert werden:

3 Übergangsmodelle

3.1 Revisionsmodell von Robinsohn

3.1.1 Vorbemerkungen

Als die UdSSR am 4. Oktober 1957 einen unbemannten Satelliten, den Sputnik, in den Orbit schickte, war die Überraschung weltweit riesengroß: Amerika war zutiefst erschüttert (Sputnik-Schock), denn dieses Ereignis wurde so interpretiert, dass die Sowjetunion nunmehr den USA technologisch überlegen oder zumindest ebenbürtig sei. Der sicher geglaubte Überlegenheitsanspruch des Westens schien – zumindest zunächst einmal – verloren zu sein. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass es im Gefolge dieses Ereignisses zu einem Wettrüsten kam, aber auch zu großen Veränderungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Die „National Science Foundation" (NSF) beispielsweise legte ein großes Investitionsprogramm für das Bildungswesen in den USA auf. Die Curricula der Schulen, besonders in den Fächern Physik, Mathematik und Chemie, wurden aktualisiert (z. B. mit dem Programm „New Math"), der Umfang des Unterrichts in diesen Fächern (Anzahl der Unterrichtsstunden) wurde ausgeweitet, weil man von einem großen Mangel an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern als Ursache für die Weltraumniederlage ausging (vgl. Dickson 2001).

Die amerikanische Curriculumrevisionen folgten stark dem Modell der Abbildung und Reduzierung von Wissenschaften. Robinsohn, auf dessen Modell noch ausführlich eingegangen wird, spricht gar von einer „radikalen Rückwendung zur wissenschaftsbestimmten Bildungstradition" (Robinsohn 1967/1970, S. 34), er machte auch auf den Sputnik-Schock als Auslöser für diese Revisionen aufmerksam (ebd., S. 32). Und Georg Picht, ein damals sehr bekannter Bildungspolitiker, hatte schon einige Jahre zuvor für Deutschland wegen des von ihm prognostizierten Mangels an Ingenieuren die große Bildungskatastrophe als unausweichlich kommen sehen, wenn nicht umgehend reagiert würde (vgl. Picht 1964).

Aber es gab auch noch einen weiteren Grund für die großen bildungspolitischen Verunsicherungen zu dieser Zeit, nämlich den ökonomisch-technischen Wandel. Dieser Wandel mit starken Verwerfungen in den Strukturen des Arbeitsmarktes, mit dem Verschwinden (oder dem starken Rückgang) von traditionellen Handwerken (wie z. B. Buchdrucker) und alten Industrien wie Bergbau oder Textilindustrie und dem Aufkommen eines völlig neuen Wirtschaftsbereichs, nämlich der Branche der Informations- und Kommunikationstechnologie mit zunehmender Infiltration in viele Bereiche und Berufe, führte natürlich auch zu starken Veränderungen in den Strukturen und Inhalten von Qualifikationen, die jetzt auf dem Arbeitsmarkt ziemlich plötzlich benötigt wurden. Es wurde zudem immer schwieriger vorauszusagen, welche Qualifikationen und Kompetenzen denn erforderliche sein würden, um dem Wandel begegnen zu können (Prognose-Defizit). Und für die Curriculumentwicklung, natürlich

besonders für berufsbezogene Bildungsgänge, sind diese Informationen extrem wichtig, damit Curricula, deren Erstellung ja auch einige Jahre benötigt, nicht schon veraltet sind, wenn sie implementiert werden. Zwar gibt es einige curriculare Strategien, mit denen man diese Unsicherheiten etwas abfedern kann, wie beispielsweise das Konzept der Schlüsselqualifikationen, aber insgesamt gesehen ist die Entwicklung von Curricula auf solide und einigermaßen stabile Informationen angewiesen, und zwar sowohl aus der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, aus der Berufs- und Qualifikationsforschung als auch aus den Wissenschaften. Die Zeiten eines gemächlichen Wandels sind wohl endgültig vorbei, Dynamik und Instabilitäten sind die Kennzeichen der modernen Zeit, auch in der Curriculumentwicklung (vgl. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 1998, S. 50 ff.).

Den angedeuteten gesellschaftlichen Veränderungen, die in vielen Industrieländern ähnlich verliefen, hingen auch mit „der nachlassenden Überzeugungskraft der Systemstrukturen und Systemideologien" zusammen; diese Entwicklungen ließen neue soziale Beziehungen entstehen und förderten eine Hinwendung zu einer Sichtweise, die „die Welt vom Individuum her aufzubauen versucht" (Neidhardt 2007, S. 36). Das alles führte zu neuen Verfahren der Curriculumentwicklung, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Beeinflusst durch die amerikanische Curriculmforschung und Curriculumentwicklung in den 1960er Jahren setzten sich auch in Europa gegen Ende der 60er Jahre rationale und transparente Verfahren in der Entwicklung von Lehrplänen durch, basierend auf Vergleichsforschung und unterstützt durch Ergebnisse von empirischen Untersuchungen.

3.1.2 Das Robinsohn-Modell

Der Kern des Modells, dessen Ausgangspunkt die Situationen sind, ist ein Dreischritt:

> - *[...] Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen,*
> - *die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen*
> - *und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll,*
> - *in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.*
>
> *(Robinsohn 1967/1970, S. 45)*

Er selbst bezeichnet seinen Ansatz als „systematisch-rationale Revision von Curriculumentscheidungen" (ebd., S. 44), aber er hatte auch erkannt, dass er mit seinem Modell zu einer Unmenge von Inhalten für so entwickelte Curricula kommen würde. Deswegen hat er zwischen dem zweiten und dem dritten Schritt einen „Filter" eingebaut, nämlich einen Satz von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten (vgl. Robinsohn 1967/1970, S. 47):

- Inhalte müssen im Gefüge der Wissenschaften bedeutsam sein und damit auch als Voraussetzung für das weitere Lernen;
- Inhalte müssen eine Orientierungsfunktion in den jeweiligen Kulturen besitzen („Weltverstehen") und die Interpretation ihrer Phänomene ermöglichen;
- Inhalte müssen in Veränderungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens eine Funktion besitzen.

Abbildung 3 versucht, dieses komplexe Modell vereinfacht darzustellen:

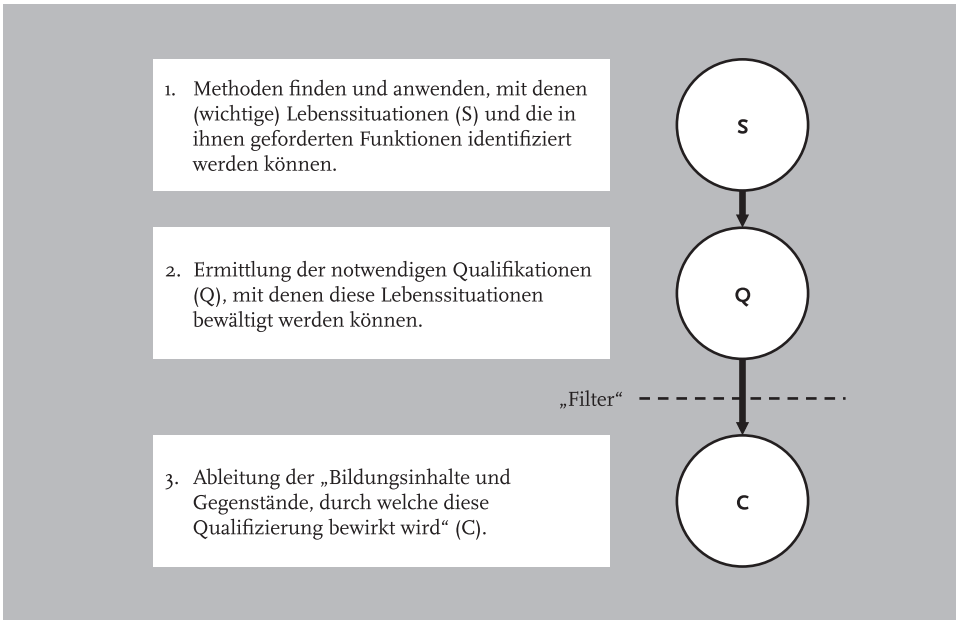


Abbildung 3: Robinsohns Modell der Curriculumentwicklung

3.1.3 Kritische Anmerkungen zu diesem Modell

Das Modell ist zumindest auf den ersten Blick sehr überzeugend. Zur Identifizierung der beruflich und privat relevanten Verwendungssituationen schlägt Robinsohn folgende Methoden vor (vgl. ebd., S. 48 f.):

- Analysen politischer Texte (für Funktionen im Staat, in der Freizeit, etc.)
- Arbeitsplatzanalysen
- Arbeitsmarktanalysen
- Expertenbefragungen

Außerdem sind die Ergebnisse dieser Analysen mit „bewährten Theorien" zu konfrontieren (ebd., S. 48), mit „datenanalytischen und ideologiekritischen Methoden" zu überprüfen (ebd., S. 49) und mit Fachwissenschaftlern und sonstigen Experten zu

diskutieren (vgl. ebd., S. 50 f.). Alles in allem: Ein anspruchsvolles und komplexes Modell, das viele Fragen aufkommen lässt, die auch in der wissenschaftlichen Diskussion schon kurz nach der Veröffentlichung gestellt worden sind:

- Wie sollen die für das Leben und für den Beruf wichtigen Situationen und von wem identifiziert, also aus der Unmenge der mit den vielfältigen Methoden gefundenen Situationen herausgefiltert werden? Sowohl die Methodenhinweise als auch das Konzept des Dreifach-Filters sind sehr allgemein gehalten.
- Welche Arbeit in welchen Betrieben (Branchen, Betriebsgrößen, Regionen, Arbeitskräftestruktur) soll analysiert werden? Wer entscheidet über die Prioritäten, denn mit den sehr zeit- und personalintensiven Methoden kann unmöglich die Gesamtheit der vorfindlichen Arbeit untersucht werden?
- Wer befindet über die Bedeutung von Inhalten für das Verstehen von Kulturen?
- Sollten all die Untersuchungen wichtige Ergebnisse liefern, bleibe noch das Problem, daraus ein Curriculum zu generieren (von wem, mit welchen Verfahren?).

Der Ansatz von Robinsohn gibt auf diese Fragen, die sich noch vermehren ließen, keine Antworten. Und dann ist da noch das Zeitproblem: Die wissenschaftlichen Analysen erfordern viel Zeit, von der Vorbereitung einschließlich der Schulung des dafür erforderlichen Personals über die Durchführung bis zu ihrer Auswertung kann man fünf bis zehn Jahren ausgehen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind also schon zumindest teilweise veraltet, bevor in ein Curriculum Eingang finden können, und die Implementierung eines Curriculums ist ja ebenfalls ein zeitaufwändiger und konfliktanfälliger Prozess, dessen Ergebnis nicht vorhersehbar ist.

Obwohl Robinsohn Direktor eines großen wissenschaftlichen Instituts war, nämlich des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPI) in Berlin, ist sein Modell nie in Gänze umgesetzt worden, vielleicht auch deswegen nicht, weil er schon fünf Jahre nach Veröffentlichung seines Modells gestorben ist (1972). Allerdings sind Anregungen und Elemente seiner Ideen, denen Herwig Blankertz (1969, S. 169) eine große Nähe zur geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie attestiert hat[3], sowohl in die nachfolgenden Diskussionen als auch in konkrete Maßnahmen zur Curriculumentwicklung eingeflossen, vor allem im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Als Gegenmodell zu Robinsohn kann das folgende Konzept verstanden werden:

3 Blankertz hat außerdem den Eklektizismus-Vorwurf gegenüber dem Robinsohn-Modell erhoben (vgl. Blankertz 1969, S. 170). Das ist unter wissenschaftstheoretischen Aspekten schwerwiegend, denn unter Eklektizismus versteht man Vereinigung zusammengetragner Elemente, also ein Mischmasch ohne konsistente Theorie. In diese Richtung geht auch die Kritik von Sloane, der das Modell als triviales Curriculummodell bezeichnet (vgl. Sloane 2010, S. 205 f), eine m. E. überzogene Kritik.

3.2 Mittelfristige Curriculumentwicklung

Im Unterschied zu dem stark empirisch basierten Verfahren der Robinsohnschen Curriculumentwicklung, das sehr zeit- und kostenintensiv ist, ist dieses Modell wesentlich bescheidener: In diesem Verfahren, das auf der Analyse vorliegender Curricula basiert, soll der Prozess der Revision höchstens drei bis fünf Jahre dauern. Robinsohn hatte in seiner Kritik an den bis dahin üblichen Praktiken und Theorien gar gefordert, dass man in der Curriculumentwicklung zunächst einmal „den gesamten Bildungsplan [...] revidieren" müsse (Robinsohn 1967/1970, S. 35), also alle vorliegenden Lehrpläne total in Frage stellen solle. Das ist aus mehreren Gründen aus meiner Sicht völlig überzogen:

- ein solcher Prozess mit einem völligen Neuanfang würde vermutlich alle diejenigen, die bislang in die Lehrplanarbeit einbezogen waren, also auch Lehrende, frustrieren und diskreditieren, weil ihre Lehrpläne Makulatur wären;
- es wäre sehr viel wissenschaftliches Personal für Forschung und Entwicklung erforderlich, das auf dem Arbeitsmarkt der meisten Länder nur schwer verfügbar sein dürfte.

Diese Argumente führen zu der Einsicht, dass es in der Regel ratsam sein dürfte, von den vorliegenden Curricula und den bislang benutzten Unterrichts- und Ausbildungsmaterialien (Lehrbücher, Schulbücher, didaktisch-methodische Materialien) als Basis für eine Curriculumentwicklung auszugehen. Das ist der Kerngedanke dieses Verfahrens der Curriculumrevision, das in den 1970er Jahren konzipiert worden ist und das Richard Huisinga in Anerkennung der Leistungen des Hauptakteurs Frank Achtenhagen den „Göttinger Ansatz" nennt (Huisinga 2010, S. 231).

Ausgangspunkt sind, wie schon erwähnt, die existierenden Lehrpläne. Eine nahezu ideale Ausgangssituation liegt dann vor, wenn mehrere Curricula gleicher Fächer miteinander verglichen werden können, wie das beispielsweise bei föderalen Strukturen im Bildungswesen der Fall ist (Vergleich der Lehrpläne mehrerer Bundesländer). Bei international ähnlichen Thematiken und Standards wie etwa in der Mathematik oder in der Chemie können auch länderübergreifende Vergleich hilfreich sein. Viele Curricula sind jedoch stark in die jeweiligen kulturellen Traditionen der Länder eingebunden, so dass ihre Einbeziehung in dieses Verfahren problematisch ist. In jedem Fall werden zur Analyse und zum Vergleich Kategorien und Kriterien benötigt, wie z. B. Aktualität und Struktur der Inhalte, Adressaten-Adäquatheit, Sprachniveau, Abstraktionsniveau, Vollständigkeit und Bedeutsamkeit der Inhalte, didaktische Qualität, Realisierbarkeit unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen (Lehrerqualifikation, materielle Bedingungen wie Labor- und Werkstattausstattungen), Relationen zu anderen Fächern, Umfänge, gesellschaftliche Akzeptanz und Legitimierbarkeit.

In ähnlicher Weise, wie die Analyse vorliegender Curricula zu deren Revision genutzt werden kann, gilt das auch für die Schulbuchanalyse (vgl. Lipsmeier 1972):

Schulbücher sind nahezu immer auf vorliegende Lehrpläne bezogen, können darüber hinaus aber innovative Elemente beinhalten und dadurch positiv zur Curriculumentwicklung beitragen.

Dieses Verfahren der mittelfristigen Curriculumrevision ist gelegentlich als zu technokratisch oder als bloße Fortschreibung des Bestehenden kritisiert worden, was ich nicht für gerechtfertigt halte. Pragmatismus muss nicht notwendigerweise die Produkt-Qualität mindern. Ich empfehle nachdrücklich dieses Verfahren, über das allerdings nur wenige neuere theoretische oder empirische Studien vorliegen (vgl. z. B. Rauch/Wurster 1997; Ostendorf/Thoma 2010).

Als Weiterentwicklungen des Robinsohnschen Ansatzes können die folgenden Modelle und Verfahren angesehen werden (vgl. Lipsmeier 2000a, S. 62 ff.):

4 Prinzipienorientierte Modelle und Verfahren

4.1 Entwicklungslogisch konzipierte Curriculumentwicklung

Am Bremer Institut Technik und Bildung (ITB) ist anfangs der 1990er Jahre, im Wesentlichen von Felix Rauner entwickelt, ein sich als neuartig verstehendes Konzept vorgestellt worden, die „entwicklungslogisch strukturierten Curricula“ (Rauner 1999). Die Hauptmerkmale dieses Konzepts sind

- Berufung auf den entwicklungslogischen Ansatz von Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus, im Kern ein Kompetenzstufen-Modell: Neuling, Fortgeschrittener Anfänger, Kompetenter Akteur, Professioneller, Experte (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987),
- stringente Orientierung an „beruflichen Arbeitsaufgaben (im Sinne von Havighurst)“ (Rauner 1999, S. 436) und
- damit einhergehend: Konsequente (und exklusive) Ausrichtung am Arbeitsprozesswissen.

Bislang ist dieser Bezugsrahmen curricular vollständig lediglich für einen Beruf entworfen (wenn auch nicht realisiert) worden, und zwar für das betriebliche Curriculum (Ausbildungsordnung) des Kfz-Mechatronikers (vgl. Rauner/Spöttl 2002); außerdem existieren einige Fragmente für andere Berufe.

Rauner beansprucht, dass das „Prinzip einer entwicklungslogischen Lehrplanung“ den Versuch darstelle,

[...] die didaktischen Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsentwicklung und Praxisbezug in gestaltungsorientierter Perspektive so zusammen zu fassen, dass die Begrenzungen der Partialansätze [...] aufgehoben werden können.

(Rauner 1999, S. 430)

Abgesehen davon, dass die Einlösung dieses Anspruchs nicht nachgewiesen ist, hat das Konzept aber auch fundamentale Mängel (vgl. Lipsmeier 2015a):

- Das Kompetenzmodell von Dreyfus/Dreyfus ist nicht unmittelbar in ein Modell der Curriculumentwicklung transferierbar; jedenfalls ist das bei den beiden amerikanischen Autoren nicht intendiert und in der vielfach als Beweis für die Machbarkeit herangezognen Studie von Patricia Benner (1994) auch nicht gewollt worden.
- Die Theorie der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) kann keine Folie für das Konzept der Arbeitsaufgaben abgeben, ganz abgesehen davon, dass Arbeitsaufgaben in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein schon lange bekanntes Instrument zur Entwicklung von Kompetenzen sind.
- Und die „mit dem Begriff der Arbeitsprozessorientierung verbundene Frontstellung gegen die fachwissenschaftliche Dimension curricularer Entwicklungsarbeit“ (Büchter/Tramm 2004, S. 161) ist ein auch von anderen kritisierter Aspekt dieser Position (vgl. Reetz/Seyd 2006, S. 249; Huisinga 2010, S. 231).

Die folgenden Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung folgen anderen Orientierungen als die Voranstehenden (vgl. Lipsmeier 2000a, S. 62 ff.).

4.2 Situationsorientierte Curriculumentwicklung

Das Situationsprinzip als curriculare Bestimmungsgröße hatte schon immer Bestand in der Didaktik beruflicher Schulen, denn die geplanten und strukturierten Qualifizierungsprozesse schon der beruflichen Fortbildungsschulen benötigten einen sie vom Vorgängermodell (allgemeine Fortbildungsschule) unterscheidenden curricularen Bezugspunkt, nämlich das Berufliche. Auf was denn sonst als auf die Aneignung von Qualifikationen zur Beherrschung betrieblicher Situationen und der Anforderungen der Arbeitswelt hätte diese Schule vorbereiten sollen?! Das hat die große Schar der Didaktiker der werdenden Berufsschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts, für die beispielhaft lediglich Friedrich Rücklin (1830-1905), Oskar Pache (1843-1906) und Theodor Scharf (1850-1931) genannt seien (vgl. Lipsmeier 1978, S. 101), immer wieder betont und auch lehrplanmäßig umgesetzt.

Die lange curriculare Geschichte des Situationsprinzips lässt sich auch an fünf Kategorien, die für diese Orientierung bedeutsam sind, nachweisen (vgl. Lipsmeier 2000b, S. 194 f.), nämlich

- dem Berufsprinzip,

- dem Lebensweltprinzip: Dieses curriculare Prinzip ist in der neueren Lehrplandiskussion der beruflichen Bildung nahezu in Vergessenheit geraten, hat aber in einem bestimmten Ansatz der 30er bis 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts durchaus eine Rolle gespielt, nämlich dem der Jena-Plan-(Berufsschul-)Pädagogik (vgl. Lipsmeier 2004), begründet von Peter Petersen (1881-1952),
- der Handlungsorientierung,
- der Gestaltungsorientierung (vgl. Rauner 2006),[4]
- Qualifikations- und arbeits- sowie geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung (werden in den nächsten beiden Kapiteln, 4.3 und 4.4, behandelt).

Zu dem Prinzip der Situationsorientierung in der Curriculumentwicklung müssen allerdings noch einige kritische Nachbemerkungen gemacht werden, obwohl es eigentlich sowohl für die Wirtschaftspädagogik in der kaufmännischen Berufsausbildung als auch für die gewerblich orientierte Berufspädagogik tauglich ist. Aber in einer „monistischen Anwendung des Situationsprinzips" mit einer „starken oder ausschließlichen Unterrichtsorientierung an situativem Lernen" stellt sich die Frage des „Transfers der Lernergebnisse", denn im

> *[...] Gegensatz zum wissenschaftsbezogenen [...] Lernen [ist] situatives Lernen weitgehend an die Eigenart der jeweiligen Situation gebunden: Eine Übertragung der Lernergebnisse auf neue Situationen [und damit] die Generalisierung des Gelernten mit dem Ziel systematischer Wissensstrukturierung und kumulativen Wissensaufbaus stößt [...] an enge Grenzen.* *(Bruchhäuser 2001, S. 333)*[5]

Gleichwohl haben „Handlungs- und Situationsbezug" im KMK-Lernfeldkonzept einen herausragenden Stellenwert für die Curriculumentwicklung und für die Umsetzung in „handlungsorientierte Lernsituationen", die für die Berufsausbildung ohne Zweifel bedeutsam sind (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 2011).

4.3 Qualifikationsorientierte Curriculumentwicklung

Der Ansatz von Robinsohn hat deutlich gemacht, dass es für die Entwicklung von Curricula für die berufliche Bildung höchst wichtig wäre zu wissen, welche Qualifikationen die Menschen in ihrem privaten und vor allem im beruflichen Leben benötigen

4 Dieses Prinzip hat zwar durchaus didaktische Relevanz, eignet sich aber m. E. nicht als durchgängig anwendbare und in allen Berufsbereichen brauchbare oder sinnvolle curriculare Kategorie. Die Rezeption dieses Prinzips in der Curriculumentwicklung ist auch sehr begrenzt und über den Bremer Kreis (ITB) nicht hinaus gekommen.

5 Auch die kritischen Anmerkungen von Baethge zum impliziten Wissen (tacit knowledge), das an bestimmte Handlungs- und Arbeitskontexte im Unterschied zum expliziten (deklarativen) Wissen gebunden ist (vgl. Baethge 2004, S. 15 f.), relativieren die Bedeutung dieses Ansatzes stark. Darüber hinaus sind die von Tade Tramm und Lothar Reetz betonten „Theorieprobleme" nach wie vor ungelöst (vgl. Tramm/Reetz 2010, S. 224).

würden, um sinnvoll leben, erfolgreich arbeiten und sich nützlich in die Gesellschaft integrieren zu können. Deshalb werden seit Jahrzehnten Methoden und Verfahren entwickelt und erprobt, mit denen diese Qualifikationen ermittelt werden können. Aber: Qualifikationen sind in der Regel sehr komplex und haben mehrere Komponenten; sehr häufig umfassen sie alle drei Bereiche, die in der Lernzieltaxonomie üblicherweise unterschieden werden und die sich auch noch häufig überlappen, also nicht trennscharf diagnostizierbar sind, nämlich

- den psychomotorischen Bereich: Fertigkeiten,
- den kognitiven Bereich: Kenntnisse, Wissen (deklaratives und prozedurales Wissen),
- den affektiven Bereich: Einstellungen, Verhaltensweisen.

Es gibt jedoch schlichtweg keine Methode, mit der man komplexe Qualifikationen diagnostizieren könnte; die meisten Methoden zielen nur auf Teilaspekte. Das wird auch durch eine repräsentative Dokumentation zu dieser Thematik belegt (vgl. Pätzold/Rauner 2006).

Eine besonders wichtige und weltweit seit vielen Jahren vielfach benutzte Methode zur Untersuchung beruflicher Qualifikationen und zur Entwicklung beruflicher Curricula, allerdings eingeschränkt auf den Bereich der Fertigkeiten und des unmittelbar darauf bezogenen Wissens, ist die DACUM-Methode. DACUM ist die Abkürzung für „Developing a Curriculum".

Bevor diese Methode etwas näher erläutert wird, soll der zentrale Begriff „Qualifikation", der seit einigen Jahren weitgehend durch den Begriff „Kompetenz" abgelöst worden ist, geklärt werden. Ohne die sicherlich 100 (oder auch mehr) Begriffs-Varianten von Kompetenzen hier aufzählen zu können, beziehe ich mich für die beiden Begriffe auf pragmatische Definitionen, die das „Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung" (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP), eine 1975 gegründete Einrichtung der EU in Thessaloniki, benutzt:

> *Kompetenz: Die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten oder neuen Zusammenhang. (CEDEFOP 2004, S. 48)*

> *Qualifikation: a) Ein amtlicher Nachweis (Zertifikat, Zeugnis) der erworbenen Kenntnisse, mit dem der erfolgreiche Abschluss eines allgemeinen oder beruflichen Bildungsgangs bzw. eine zufriedenstellende Leistung bei der Teilnahme an Prüfungen bescheinigt wird; und/oder b) die Anforderungen, denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einen bestimmten Beruf genügen muss. (CEDEFOP 2004, S. 124)*

Die Ursprünge des DACUM-Verfahrens reichen zurück bis in das Jahr 1964, als es erstmals in Kanada eingesetzt wurde; begründet wurde es von Robert E. Norton, ehemals Direktor am „National Center for Research in Vocational Education" (NCRVE) in Columbus/Ohio (USA). Er beschreibt das Verfahren wie folgt:

DACUM is an acronym for Developing A CurriculUM and is an internationally recognized job/occupational analysis technique. [...] DACUM as used widely today is a unique, innovative, and a very effective method of job, and/or occupational analysis. It is also very effective for conducting process and functional analyses. [...] DACUM has been used very effectively to analyze occupations at the professional, managerial, technical, skilled and semiskilled levels. It has also been used effectively to conceptualize future jobs, and to analyze portions (selected duties) of one's occupation. [...] Another important reason for using DACUM has been and continues to be the strong desire of many trainers and educators to establish a relevant, up-to-date, and localized research base for curriculum and instructional development. *(Norton 1985/1997)*[6]

Die Vorgehensweise in der DACUM-Methode kommt in einem schlichten Ablaufschema (Abbildung 4) zum Ausdruck (nach Norton 1985, S. 119):

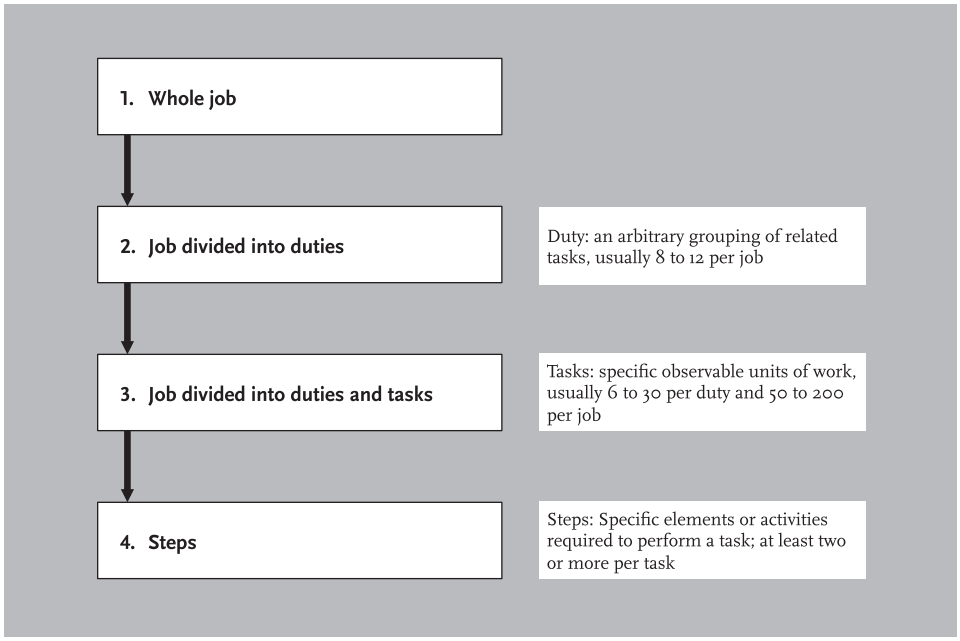


Abbildung 4: DACUM-Methode: Job, duties, tasks and steps (1997, marginal geändert)

Die DACUM-Methode ist im Laufe der Zeit weiterentwickelt und auch leicht abgewandelt worden; daraus kann hier nicht näher eingegangen werden.

6 Die erste Auflage von 1985 ist im Internet verfügbar (http://eric.ed.gov/?id=ED254657; Abruf: 14.05.2015); davor gab es allerdings noch eine unveröffentlichte Version (1982). Die zweite Auflage von 1997 ist im deutschen Fernleihverkehr nicht beschaffbar. Die Zitate stammen aus Norton 2004, S. 3-5; ähnliche Formulierungen finden sich schon in der Fassung von 1985.

Diese Methode steht ohne Zweifel in der Tradition des Behaviorismus, und dieses lernpsychologische Konzept umfasst nicht die Komplexität von Lernprozessen, sondern ist im Wesentlichen nur auf die empirisch beobachtbaren Verhaltensänderungen bezogen; das ist zwar dem DACUM-Konzept angemessen, offenbart aber zugleich dessen Schwäche. Weitere kritische Aspekte:

- Mit den meisten der im DACUM-Verfahren praktizierten Untersuchungsmethoden (Befragungen, Tätigkeitsanalysen, Expertenworkshops etc.) können nur die gegenwärtig nachgefragten Qualifikationen erhoben werden; eine Extrapolation der Ergebnisse solcher Analysen für die in der Zukunft nachgefragten Qualifikationen gestaltet sich sehr schwierig. Hierzu genügt der Hinweis, dass die meisten Betriebe Personalentwicklungspläne, die diese Nachfrage abbilden, lediglich für die nächsten drei bis fünf Jahre besitzen: Sie wissen schlichtweg nicht oder nur sehr ungenau, was auf sie zukommen wird. Auch die Bildungsökonomie hat sich in den meisten ihrer Vorhersagen geirrt; ein Beispiel dazu findet sich bei Robinsohn, bezogen auf Hajo Rieses falsche Einschätzung des Akademikerbedarfs (vgl. Robinsohn 1967/1970, S. 6).
- Die meisten dieser Methoden sind auf Arbeitsprozesse in Betrieben bezogen und oft nur dort anwendbar, wo beobachtbare Hand- oder Maschinenfertigkeiten dominant sind (vieles spielt sich jedoch in den Köpfen der Arbeitenden ab oder entzieht sich der unmittelbaren Beobachtbarkeit, etwa bei prozesshaften Tätigkeiten). Die Ergebnisse sind meistens lediglich für die betriebliche Curriculumentwicklung brauchbar; Informationen für die Entwicklung schulischer Curricula sind nur schwer oder nur für Teilaspekte zu gewinnen (vgl. Clement 2006, S. 265).

Insgesamt gesehen liefert die empirische Qualifikationsforschung bislang keine hinreichenden Informationen für die Curriculumentwicklung (vgl. Huisinga 2010, S. 233), vor allem nicht für den schulischen Bereich. Erforderlich wäre eine interdisziplinäre Forschung, die die Berufs-, die Arbeitsmarkt- und die Berufsbildungsforschung einbinden würde; aber eine solche interdisziplinäre Forschung steckt noch in den Kinderschuhen.

4.4 Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung

In neuerer Zeit wird, vor allem durch das ITB/Bremen (vgl. Kapitel 4.1), allerdings seit 1996/2011 abgesichert durch die KMK-Rahmenvereinbarung („Handreichung“) mit dem obligatorischen Lernfeldkonzept, eine angeblich neue Leitidee in die curriculare Diskussion der Berufsbildung eingebracht, nämlich die Arbeit- und Geschäftsprozessorientierung, denn das Arbeitsprozesswissen sei ein „zentraler Gegenstand domänenspezifischer Qualifikations- und Curriculumforschung“ (Fischer 2006, S. 75 ff.). Die Idee klingt zunächst einmal recht überzeugend, auch wenn die Unterschiede zu anderen schon etwas länger diskutierten Konzepten wie dem der Handlungsorientierung nicht klar deutlich werden. Und außerdem muss darauf hingewiesen werden,

dass die Bezugnahme auf Arbeits- und Geschäftsprozesse schon seit langem in den Lehrplänen und in der Didaktik der beruflichen Bildung verankert ist. Aus der Fülle der Belegmöglichkeiten sollen lediglich drei als repräsentativ herausgegriffen werden:

- Friedrich Rücklin (1830-1905) rückte schon 1888 das „Lehrgeschäft des Schülers" in den didaktischen Mittelpunkt der gewerblichen Fortbildungsschule (Rücklin 1888, S. 36 ff.).
- Georg Kerschensteiner (1854-1932) stellte 1906 fest (oder behauptete): „Arbeiten, Handeln bilden den Charakter; das Wissen beeinflusst ihn erst in zweiter Linie" (Kerschensteiner 1906, S. 85 f.).
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen (KM NRW), 1965: „Je nach Struktur des Berufes steht das Ganzstück, der betriebliche Arbeitsauftrag oder der Kundenauftrag im Mittelpunkt der Schularbeit" (KM NRW 1965, S. XIX).

Damit soll nicht gesagt sein, das der Unterricht in der Berufsschule bis in die neuere Zeit stringent und gänzlich nach dem hier zu diskutierenden Prinzip ausgerichtet gewesen sei; aber das kann ja auch nach der Verordnung des Lernfeldkonzepts nicht festgestellt werden, fächerorientierter Unterricht ist nach wie vor „en vogue".

Vor einiger Zeit tauchten selbst im ITB erste Zweifel an der konsequenten und ausschließlichen curricularen Umsetzbarkeit des Prinzips einer Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung auf. So wies Peter Gerds in einem internen Arbeitspapier des ITB darauf hin, dass sich die didaktische Qualität des ITB-Ansatzes nur im Kontext „wohl strukturierter Wissensbestände" erweise. Und daraus formulierte er als zentrale Aufgabe an die Forschung, in der Analyse von betrieblichen Arbeitsprozessen bildungsrelevante situationsübergreifende Strukturen zu identifizieren:

> *Das aktuelle Problem besteht also darin, die Kriterien, Prinzipien und Verfahren zu finden, nach denen die identifizierten Inhalte von Facharbeit als Gegenstände von Bildungsprozessen beschrieben und legitimiert werden können.* *(Gerds o.J.)*

Die damit verbundenen noch weitgehend ungelösten Probleme ordnete Gerds drei Ebenen zu, nämlich der Makro-, der Meso- und der Mikroebene. Für die Mikroebene wies er nach, dass der Verzicht auf die fachsystematische Strukturierung der Bildungsinhalte an den Bezugswissenschaften (traditionell) sowie an den betrieblichen Arbeitstätigkeiten und Arbeitsverrichtungen (ITB-Ansatz) nicht durchführbar wäre, wenn nicht angebbar sei, welches Ordnungsprinzip an die Stelle der disziplinären Wissensbestände gesetzt werden solle (vgl. ebd.). Und Huisinga (2008, S. 207) verallgemeinert diese Aussagen mit seiner Position, dass die Ableitung von Curricula aus Arbeitsprozessen unmöglich sei, was Fischer (2006, S. 88), ein vehementer Verfechter des curricularen Prinzips „Arbeitsprozesswissen", nur bestätigen kann.

Als weitere Schwierigkeit kommt noch hinzu, dass die Berufsbildungsforschung „bislang keine fundierten Methoden und Instrumente für die Erfassung und Analyse moderner Arbeits-/Lernprozesse entwickelt“ hat (Dybowski 1999, S. 246), eine Feststellung, die auch heute noch zutreffend ist, was oben auch schon angedeutet wurde.

4.5 Vergleich der prinzipienorientierten Modelle und Verfahren

Alle hier vorgestellten Konzepte intendieren die curriculare Orientierung der beruflichen Bildung an konkreten Gehalten von Arbeit und Beruf. Das gilt zwar eigentlich schon seit der Umwandlung der Fortbildungsschule in die Berufsschule, also seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Doch im Unterschied dazu verfolgen sie das Ziel, auf der Basis empirischer Berufs-, Tätigkeits- und Arbeitsanalysen zu den realen Bedingungen und Ausformungen von Arbeit und Beruf und nicht orientiert an fiktiven Wunschbildern (etwa Arbeit und Beruf bei Kerschensteiner in den 1920er Jahren) Daten für die Entwicklung von Bildungsgängen und Berufsbildern, Curricula, Ausbildungs- sowie Qualifizierungsprogrammen sowie für die Gestaltung von Lernprozessen zur Verfügung zu stellen. Die Konzepte besitzen zwar dadurch einige Gemeinsamkeiten, weisen aber auch einige Unterschiede auf, die sich vor allem an Vorstellungen und Vorschlägen für die Kompetenzentwicklung festmachen lassen, die nicht immer expliziter Bestandteil sind, auch nicht immer ihre theoretischen Rückversicherungen erkennen lassen.

Des Weiteren unterscheiden sich die Konzepte graduell (nicht prinzipiell) in ihrem Methodenrepertoire zur Analyse von Arbeit und Beruf. Das Spektrum reicht von relativ simplen Diagnoseinstrumenten bis hin zu sehr aufwändigen und komplexen Untersuchungen mit großer Methodenvielfalt. Die Ansätze sind darüber hinaus mit dem Makel behaftet, dass mit den jeweiligen Methoden und Verfahren lediglich (wenn überhaupt) die aktuell nachgefragten Qualifikationen und Kompetenzen ermittelt werden können. Für die morgen oder gar übermorgen notwendigen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft erbringen sie nur vage Informationen. Deshalb werden mehr Methoden entwickelt, die einen Blick in die Zukunft gestatten. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden, zumal diese Methoden noch in der Erprobung sind und noch keine validen Ergebnisse für die Curriculumentwicklung erbracht haben.

Gemeinsam ist den vier Konzepten, dass sie nur wenige explizite und brauchbare Anweisungen für die Transformation von Ergebnissen der Analysen in berufliche Curricula enthalten; mit anderen Worten: es fehlen berufs- und wirtschaftspädagogische, didaktisch-methodische sowie lernpsychologische Kriterien für die Curriculumentwicklung und damit auch zur Legitimation von Lerninhalten.

5 Partizipative Modelle und Verfahren der Curriculumentwicklung

5.1 Vorbemerkungen

Der Begriff „Partizipation“ (Teilhabe) ist durchweg positiv besetzt: Partizipation inkludiert die von Entscheidungen oder Maßnahmen Betroffenen in die entsprechende Prozesse und gewährt ihnen nicht nur den rechtzeitigen Zugang zu Informationen, sondern auch die Möglichkeiten der Mitbestimmung in gesellschaftlich oder betrieblich wichtigen Angelegenheiten. Gesetzlich geregelte Bereiche sind beispielsweise das Betriebsverfassungsgesetz oder die Schülermitverantwortung in den Schülervertretungen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 27 ff.).

Auch in der Curriculumentwicklung wird das Prinzip „Partizipation“ angewandt, weil durch eine Beteiligung der Praxis-Akteure die Akzeptanz der Curricula verbessert werden kann (vgl. Clement 2005, S. 664 ff.; Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 13 f.). Ein frühes Beispiel dafür sind offene Curricula.

5.2 Offene Curricula

Offene Curricula sind das Gegenteil von geschlossenen Curricula, den „teacher-proof curricula“; ein historisches Beispiel für ein geschlossenes Curriculum ist schon mit den „Preußischen Formalstufen“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erwähnt worden (siehe Kapitel 2.1). Doch es hat erstaunlicherweise eine Renaissance dieser Idee gegeben: In einem aus heutiger Sicht seltsamen Demokratie-Verständnis war man in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Auffassung, dass die seinerzeit vorhandenen relativ geringen curricularen Freiheitsgrade der Lehrenden zu sozialen Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten für die Lernenden führen würden. Pinar kommentiert diese Entwicklung wie folgt:

> *Conservative educational reforms have focused on minimizing school's reliance on its human 'infrastructure'. In this regard, Linda Darling Hammond (1988) characterized the reform initiatives of the 1970s as attempts to make curriculum 'teacher proof'.* *(Pinar et al. 2006, S. 672)*

Diese besonders in Amerika in den 1970er Jahren entwickellten “teacher-proof curricula“ haben folgende Merkmale:

- detaillierte und kontrollierbare Feinlernziele (operationalisierte Lernziele; vgl. Bloom 1972);
- detaillierte Inhaltskataloge, die stark von den entsprechenden Fachwissenschaften abgegriffen worden waren; Pädagogen haben bei der Entwicklung der Lehrpläne nur eine Nebenrolle gespielt;
- Lehrende werden zu reinen Abnehmern der Curricula degradiert.

An diesem Modell der „teacher-proof curricula“ hat es trotz scheinbarer Vorzüge (Versprechen einer Objektivität von Unterricht) erhebliche Kritik gegeben, weil Lehrende und Lernende zu sehr gegängelt wurden und weil sich Unterricht nicht im Voraus detailliert planen und auch nicht streng nach den Lernzielkatalogen durchführen lässt. Letztlich wurden diese Curricula, auch im Kontext der gesellschaftlichen Diskussions- und Entwicklungsprozesse seit den späten 1960er Jahren (Stichwort: Studentenrevolte) als undemokratisch empfunden. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass dieses Modell, das besonders in den 70er und 80er Jahren seine Hochkonjunktur hatte, von Gegenmodellen und Gegenstrategien abgelöst wurde, zu denen die Fokussierung auf die Ausbildung der Lehrenden (Forderung nach Kompetenz nicht nur für Durchführung von Unterricht, sondern auch für dessen Planung und Evaluierung) und die Entwicklung von „offenen Curricula“ zählten; beide Strategien stehen in engem Zusammenhang.

Gegenüber den klassischen Lehrplan-Modellen und besonders natürlich in Absetzung vom „teacher-proof curriculum“ betont das offene Curriculum nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats einen bewusst weiter ausgelegten Handlungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden:

> *Es [das Curriculum] verzichtet auf Lernziele, die ausschließlich in beobachtbaren Verhaltensänderungen angegeben sind. Es wendet sich gegen eine Planung, durch die der Ablauf von Lernvorgängen bis ins Einzelne festgeschrieben wird. […] Dieses Curriculum ist für seine Durchführung auf produktive Phantasie der Beteiligten angelegt. […] Die angeregten Lernsituationen sind in der Regel so vielschichtig und reich an Anreizen, dass sie voneinander abweichende Auslegungen erwarten lassen. Curricula dieser Art sind Handlungsentwürfe, die als Angebote von Inhalten und Vermittlungsformen die Lehrenden dazu herausfordern, die individuellen Voraussetzungen der Lernenden aufzunehmen.*
>
> *(Deutscher Bildungsrat 1974, S. 21 f.)*

Für diese relative Neuartigkeit des Curriculums wurde auch ein neuer Begriff eingeführt, nämlich: Rahmenrichtlinie:[7]

> *Rahmenrichtlinien sollen […] die Ziele ebenso wie die Grundsätze und Mindestanforderungen festlegen, die verbindlich vorgegeben werden können, um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu verwirklichen. […] Diese Offenheit kann auch dadurch erreicht werden, dass die verbindlichen Lernziele durch eine Auswahl unterschiedlicher Inhaltsangebote […] illustriert werden.* *(ebd., S. 25)*

Und Skilbeck, ein OECD-Experte, formuliert in gleichem Sinne:

7 In der englischsprachigen Diskussion war dieser Begriff als „guideline“ oder „framework curriculum“ schon seit längerem bekannt.

> *Guidelines give governments a major say in the direction of curriculum development but not necessarily an exclusive say. Often, the guidelines are drawn up by practitioners and given government endorsement.* *(Skilbeck 1990, S. 72 f)*

Zum Verfahren der Erstellung der offenen Curricula stellt der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 22 f.) eindeutig fest, dass die Betroffenen, also vor allem die Lehrenden, aber auch die Eltern und die Lernenden, zu beteiligen seien (partizipative Strategien). Die Prinzipien für die Erstellung dieser Curricula sind zwar präzisiert worden, aber auf die Details muss hier verzichtet werden, ebenso wie auf die Hauptmerkmale, die vor allem in Unterscheidung von anderen Curriculum-Modellen herausgearbeitet worden sind. Bezüglich des Verfahrens ihrer Erstellung haben sie eine gewisse Nähe zu basisorientierten Modellen der Curriculumentwicklung, doch sie sind stärker inhaltsoientiert als das stark verfahrensoriente schulnahe Modell, das im nächsten Kapitel dargestellt wird.

Bei allen Positiva, die in der Literatur den offenen Curricula zugeschrieben werden: Sie sind die Basis für den offenen Unterricht, und der ist in den Hattie-Analysen sehr schlecht weggekommen; er belegt in der Liste der Wirksamkeit von Einflussfaktoren für Lernerfolg lediglich Platz 133 von 138 Merkmalen (vgl. Hattie 2013, S. 439).

5.3 Schulnahe Curriculumentwicklung[8]

In den Anmerkungen zum „teacher-proof curriculum" ist schon herausgearbeitet worden, dass sich Lehrende und Lernende durch dieses Konzept sehr gegängelt fühlen; diese Curricula wurden ferner als undemokratisch empfunden, und zwar sowohl hinsichtlich ihres Entwicklungsprozesses (rein staatlich organisiert, zentralistisch) als auch ihrer den Adressaten eingeräumten Freiheitsgrade: Moderner Unterricht benötigt curriculare und didaktisch-methodische Freiheitsgrade. Voraussetzung für beides, also sowohl für den Prozess als auch für die Handhabung des Produkts, ist „school autonomy". Jaques Delors schreibt dazu in seinem Bericht für die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO):

> *The first condition ist he willingness of central government to open a forum for democratic decision-making where the wishes of the community , teachers, parent-teacher associations or non-governmental organizations can be voiced and heard. [...] The Commission [der EU] favours a broad decentralization of education systems, based upon school autonomy and the effective participation of local stakeholders. Decentralization measures can form part of a democratic process or, equally well, of authoritarian process leading to social exclusion.* *(Delors 1996, S. 159 f.)*

8 Der englische Terminus „school-based curriculum development" trifft den gemeinten Sachverhalt etwas besser; auch „unterrichtsnahe Curriculumentwicklung" wäre eine angemessene Bezeichnung.

In ähnlichem Sinne äußert sich die Weltbank zu "autonomous institutions" im Bildungswesen und zur Bedeutung von Dezentralisation (World Bank 1995, S. 126 f.). Die Curriculumentwicklung steht in einem größeren Kontext, wie John O'Dwyer betont (2008, S. 14 ff.): „Curriculum development is here envisaged to be a part of a process of school development planning around which institutional consensus is built". Und weiter (ebd., S. 265): „The literature on school-based evaluation suggests that curriculum development cannot be differentiated from whole organisational processes and that attention to organisational factors will improve overall delivery of the curriculum." Schulautonomie hat viele Facetten wie Personalrekrutierung, Finanzhoheit, Planungshoheit etc.; darauf kann hier nicht näher eingegangen werden.

Schulnah entwickelte Curricula, die ebenfalls wie das offene Curriculum auf einem Rahmencurriculum basieren, repräsentieren, wenn sie durch qualifizierte Entwicklungsteams produziert und evaluiert worden sind (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. A 58 f.), die schulische Bildungsidee; sie sind wesentlicher Bestandteil des Schulprofils. Gemäß der Annahme, dass kommunikative Verfahren die Akzeptanz für die zu entwickelnden Produkte (Lehrpläne/Curricula) erhöht (kommunikative Validität genannt), sind diese Produkte, Sloane folgend,

> *[...] auf der ersten Stufe valide durch den Diskurs der schulischen Experten, auf der zweiten Stufe können sie validiert werden, wenn sie der Öffentlichkeit zugänglich und einem Ranking-Verfahren, einem Benchmarking usw. unterzogen werden. [...] Einstweilen würde ich als Fortschritt erachten, wenn die Resonanz in den Schulen lautet: Curriculum – ‚ja sicher'. Wir haben es selbst gemacht.* (Sloane 2003, S. 12)

Das Konzept der schulnahen Curriculumentwicklung hat viele positive Aspekte, von denen besonders die Akzeptanz des Produktes und seine unmittelbare Umsetzbarkeit in Unterricht hervorgehoben werden sollen. Aber es gibt auch warnende Stimmen, die diese in den 1970er Jahren begonnene Entwicklung im Schwinden oder zumindest unter Legitimationsdruck sehen. Skilbeck, einer der Promotoren, ist inzwischen in einer Vergleichsstudie für die OECD skeptisch geworden; nach seiner Ansicht schränken „examination and assessment requirements", zu denen auch Bildungsstandards zählen, die Freiheitsgrade der Lehrer zunehmend ein (Skilbeck 1990, S. 72 f.). Auch der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 18 f.) hat sich schon früh mit potentiellen Einwänden („irrelevante Bastelei", „Atomisierung des Schulwesens") auseinander gesetzt.

In der Literatur, die sich mit schulnaher Curriculumentwicklung beschäftigt, besteht Einigkeit darüber, dass angesichts der zentralen Funktion, die Lehrer in diesem Konzept haben, die Lehrerausbildung und vor allem ihre schulinterne Fortbildung eine große Bedeutung haben. Dafür sind in vielen Ländern, auch in Deutschland, eigene Einrichtungen geschaffen worden, die sogenannten „Zentren für Lehrerbildung", entweder an den Hochschulen oder auch an Schulen, ein alter Vorschlag (vgl. Deutscher Bildungsrat 1976, S. 239 ff.), der aber große Aktualität besitzt; das kann hier nicht mehr behandelt werden.

Quellen

Zitierte Literatur

Baethge, Martin (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21.

Benner, Patricia (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.

Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Bloom, Benjamin S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel: Beltz.

Bruchhäuser, Hans-Peter (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel" in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97 (3), S. 321-345.

Büchter, Karin/Tramm, Tade (2004): Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Rützel, Josef/Bendig, Burkhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.): BerufsBildung in der zentralen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung. Aspekte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 147-170.

Clement, Ute (2005): Partizipatives Entwickeln. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 664-671.

Clement, Ute (2006): Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung? In Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260-268.

Delors, Jaques (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Deutscher Bildungsrat (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. (Empfehlung vom 23.05.1973). Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung (Empfehlung vom 15./16.11.1973). Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1976): Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett.

Dickson, Paul (2001): The Shock of the Century. New York: Walker Publishing Company.

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dybowski, Gisela/Töpfer, Armin/Dehnbostel, Peter/Kling, Jens (1999): Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2004): Terminology of vocational training policy. Luxembourg: CEDEFOP.

Evers, Marco (2013): Die Schule, die nie aus ist. In: Der Spiegel, 26/2013, S. 144 f.
Fischer, Martin (2006): Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänenspezifischen Qualifikations- und Curriculumforschung. In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW-Beiheft 19. Stuttgart: Steiner, S. 75-93.
Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter (1973): Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien. Band 24. Stuttgart: Klett.
Frey, Karl (Hg.) (1975): Curriculum-Handbuch. Bände I bis III. München/Zürich: Piper.
Gerds, Peter (o.J.): Internes Arbeitspapier des Instituts Technik und Bildung Bremen (ITB). Unveröffentlichtes Manuskript. Bremen.
Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.
Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. 3. Auflage. New York: Longman.
Huisinga, Richard (2005): Curriculumentwicklung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 357-361.
Huisinga, Richard (2008): Von der arbeitsorientierten Exemplarik zum Lernfeldkonzept. In: Fischer, Martin/Spöttl, Georg (Hg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Frankfurt: Lang, S. 199-213.
Huisinga, Richard (2010): Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-234.
Kerschensteiner, Georg (1906/1954): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert (1906). In: Dolch, Josef (Hg.) (1954): Grundfragen der Schulorganisation. 7. Auflage. München/Düsseldorf: Oldenbourg, S. 64-97.
Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
Kultusminister Nordrhein-Westfalen (KM NRW) (1965): Lehrpläne für gewerblich-technische Schulen. Teil a: Metallgewerbliche Berufe. Düsseldorf: Henn.
Kultusministerkonferenz (KMK) (1996/2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, 23.09.2011 (Überarbeitung der Erstfassung vom 09.05.1996).
Lipsmeier, Antonius (1972): Schulbuchanalyse als Instrument der mittelfristigen Curriculumforschung. Beispiel: Technisches Zeichnen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 12/1972, S. 960-972.
Lipsmeier, Antonius (1978): Organisation und Lernorte der Berufsausbildung. München: Juventa.

Lipsmeier, Antonius (2000a): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beiheft 15. Stuttgart: Steiner, S. 54-71.

Lipsmeier, Antonius (2000b): Lernfeldorientierung im Kontext curricularer Besitzstände. In: Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 181-204.

Lipsmeier, Antonius (2004): Die Rezeption des Jena-Plans in der Berufs- und insbesondere der Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte. In: Busian, Anne/Drees, Gerhard/Lang, Martin (Hg.): Mensch Bildung Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: projekt verlag, S. 236-250.

Lipsmeier, Antonius (2015a): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen, Illusionen – ein Konzept im Kontext der Curriculumdiskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2015, S. 11-30.

Lipsmeier, Antonius (2015b): Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 243-270.

Neidhardt, Ursula (2007): Auf dem Weg zur demokratischen Schule. Der Beitrag von Lehrplänen zur Schulentwicklung. Frankfurt: Lang.

Norton, Robert E. (1985): DACUM Handbook. Columbus/Ohio: The Ohio State University.

Norton, Robert E. (2004): The DACUM Curriculum Development Process. Vienna: International Vocational Education & Training Association (IVETA).

O'Dwyer, John (2008): Formative Evaluation for Organisational Learning. A Case Study of a Process of Curriculum Development. Frankfurt: Lang.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998): Making the Curriculum Work. Paris: OECD.

Ostendorf, Anette/Thoma, Michael (2010): Das Bild der Organisation und die Organisation des Bildes – ein Beitrag zu einer poststrukturalistisch orientierten Schulbuchforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/2010, S. 240-257.

Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW-Beiheft 19. Stuttgart: Steiner.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: Herder.

Pinar, William F./Reynolds, William M./Slattery, Patrick/Taubman, Peter M. (1995/2006): Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. 5. Auflage. New York: State University Press.

Rauch, Martin/Wurster, Ekkehard (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt: Lang.

Rauner, Felix/Spöttl, Georg (2002): Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3/1999, S. 424-446.

Rauner, Felix (Hg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauner, Felix (2006): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-70.

Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-259.

Robinsohn, Saul B. (1967/1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Roloff, Ernst M. (Hg.) (1913): Lexikon der Pädagogik. Band 1. Freiburg: Herder.

Rücklin, Friedrich (1888): Die Volksgewerbschule, ihre sozialwirtschaftliche Aufgabe, ihre Methode und ihre naturgemäße Gestaltung. Leipzig: Alfred Hahns Verlag.

Skilbeck, Malcolm (1990): Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris: OECD.

Sloane, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 4/2003, S. 1-23. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Sloane, Peter F. E. (2010): Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-212.

Tramm, Tade/Reetz, Lothar (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-226.

World Bank (1995): Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington: World Bank.

Johannes Koch

B2 Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse

1 Einführung 310

2 Rahmenbedingungen der Ordnungsarbeit 311
2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen 311
2.2 Verwaltung und Selbstverwaltung 313
2.2.1 Organe der Selbstverwaltung 314
2.2.2 Besondere Strukturen im Handwerk 317

3 Ordnungsmittel 320
3.1 Ausbildungsordnungen 321
3.1.1 Formaler Aufbau 321
3.1.2 Breite und Spezialisierung 322
3.1.3 Erstellung von Ausbildungsordnungen 324
3.2 Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht 325
3.3 Fortbildungsordnungen 325

4 Betriebe als Lernorte 326
4.1 Aktionsfelder betrieblicher Ordnungsarbeit 327
4.2 Einstellen und ausbilden 334

5 Schlussfolgerungen 337

Die berufliche Bildung in Deutschland wird entscheidend geprägt durch das duale System, der Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen. Dual sind nicht nur die beiden Lernorte, sondern auch die Rechtssysteme dafür, das (Bundes-)Berufsbildungsgesetz (BBiG) für den betrieblichen, die Gesetze der 16 Bundesländer für den schulischen Teil.

Verbunden werden die beiden weitgehend voneinander unabhängigen Teilsysteme durch die Integration von Vertretern des schulischen Systems in die Selbstverwaltung der Wirtschaft für die betriebliche Ausbildung. Die wichtigsten Institutionen der Selbstverwaltung sind Kammern als Körperschaften öffentlichen Rechts. Sie bilden für die Ordnungsarbeit in der beruflichen Bildung Ausschüsse, in denen Vertreter von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Berufsschulen drittelparitätisch zusammenwirken.

Oberstes Organ der Selbstverwaltung für die duale Ausbildung ist der Hauptausschuss angesiedelt beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Dieser Ausschuss ist viertelparitätisch mit Vertretern von Bund und Ländern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern (Gewerkschaften) besetzt. Der Hauptausschuss beschließt Empfehlungen zur Durchführung der beruflichen Bildung (nach dem BBiG). Ausbildungsordnungen werden durch Vertreter von Arbeitgebern und Arbeitnehmern vom BIBB koordiniert gemeinsam erarbeitet und ebenfalls vom Hauptausschuss dem für den Bereich der Wirtschaft zuständigen Ministerium (zumeist Wirtschaftsressort) zum Erlass empfohlen.

Eine besondere Bedeutung haben Ausbildungsordnungen für das Handwerk: Hier legen sie nicht nur zu vermittelnde Inhalte fest, sondern die Inhalte grenzen auch die einzelnen Gewerke voneinander ab. Sie haben damit für das Handwerk eine konstituierende Funktion.

Wichtigste Akteure in der dualen Berufsausbildung sind die Ausbildungsbetriebe. Als Lernorte unterscheiden sie sich grundsätzlich von Schulen und Hochschulen. Lernen erfolgt hier überwiegend funktional an betrieblichen Arbeitsaufgaben.

1 Einführung

Wie kann ein solches System überhaupt funktionieren? Zwei Lernorte, zwei Rechtssysteme, zwei Verwaltungsorganisationen, die Rede ist vom dualen System der beruflichen Bildung. Es funktioniert nicht nur, es ist auch ein Erfolgsmodell. Auch wenn der Anteil der Studierenden in Deutschland Jahr für Jahr zunimmt und die Zahl der Auszubildenden und Lehrlinge entsprechend zurückgeht, nimmt immer noch fast die Hälfte aller Schulabgänger über eine Ausbildung im dualen System seinen Weg in die Arbeitswelt. Die folgenden Ausführungen beschreiben deshalb die Ordnungsarbeit in diesem nach wie vor bedeutenden Segment der beruflichen Bildung.

Ordnungsarbeit wird hier umfassend verstanden und nicht begrenzt auf die Erstellung von Ordnungsmitteln wie Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, sondern wie, mit welchen Beteiligten und in welchen Prozessen die Ordnung im dualen System gewährleistet wird.

Gezeigt werden soll, dass es bei diesem System nicht nur um das Lernen an zwei Orten, dem Betrieb und der Berufsschule geht, eine solche Form von Dualität ließe sich in einem einheitliche Verwaltungssystem viel einfacher realisieren. Die Besonderheit des deutschen Systems ist die Verbindung eines nach den Prinzipien der öffentlichen Verwaltung organisierten Schulsystems und der Selbstverwaltung der Wirtschaft für die betriebliche Ausbildung.

Der Beitrag ist in drei Themenbereiche gegliedert:

In einem ersten Teil werden die Rahmenbedingungen, das sind die rechtlichen Grundlagen und die beteiligten Institutionen, dargestellt. Schwerpunkte sind hier die Selbstverwaltung der Wirtschaft und die besonderen Regelungen für das Handwerk.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung. Es wird dargelegt, wie die beiden wichtigsten Ordnungsmittel, die Ausbildungsordnung für den Betrieb und der Rahmenlehrplan für die Berufsschule konstruiert sind und wie sie erstellt werden.

Im dritten Abschnitt wird Ordnungsarbeit aus der Perspektive der wichtigsten Akteure in der beruflichen Bildung, den Ausbildungsbetrieben, beschrieben. Aufgezeigt wird, auf welchen Aktionsfeldern Betriebe in diesem durch funktionales Lernen geprägten Bereich die Qualität ihrer zukünftigen Fachkräfte beeinflussen können.

Statt einer Zusammenfassung werden zum Abschluss drei Gründe benannt, mit denen sich der hohe Aufwand für Abstimmung und Selbstverwaltung im dualen System der beruflichen Bildung rechtfertigen lässt.

Es ist weder beabsichtigt noch möglich, die Ordnungsarbeit in der beruflichen Bildung vollständig zu beschreiben, selbst für das duale System wird die Darstellung auf die Auswahl wichtiger Elemente beschränkt. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Ausführungen sehr paragrafenlastig sind, wer immer sich mit dem dualen System näher beschäftigt, kommt um Kenntnisse der rechtlichen Grundlagen nicht herum.

2 Rahmenbedingungen der Ordnungsarbeit

Berufliche Bildung wird üblicherweise unterteilt in akademische und nicht-akademische, und diese in duales, schulberufs- und Übergangssystem. Hier wird das duale System beschrieben.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Qualifizierung im dualen System findet nicht nur an zwei Lernorten, in Betrieben und Berufsschulen statt, sondern auch in zwei völlig unterschiedlichen Rechtssystemen. Der betriebliche Teil wird durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) geregelt, der schulische durch die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer. Der Grund dafür ist, dass die Schulgesetze dem Prinzip der Kulturhoheit der Bundesländer folgen. Ein bundeseinheitliches Gesetz für die betriebliche Ausbildung ist möglich, weil es formal ein Teil des Arbeitsrechts ist. Rechtssystematisch handelt es sich bei der betrieblichen Bildung also gar nicht um Bildung,

sondern um ein besonderes Arbeitsverhältnis, der Ausbildungsvertrag ist ein besonderer Arbeitsvertrag. Das Berufsbildungsgesetz „gilt für die Berufsbildung, soweit sie nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen" (§ 3 BBiG).

Das BBiG regelt nicht nur die duale Ausbildung, sondern auch die Berufsausbildungsvorbereitung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung (§ 1 BBiG). Die folgenden Ausführungen werden sich zunächst auf das duale System beschränken.

Mit der Regelung der beruflichen Bildung auch in der HwO wird die Eigenständigkeit des Handwerks betont und die Regelungen den Organisationsformen des Handwerks angepasst. In den folgenden Ausführungen wird bei den Verweisen auf gesetzliche Regelungen nur dann auch der entsprechende Paragraf der HwO genannt, wenn eine vom BBiG abweichende Regelung begründet wird.

Konstituierend für eine Ausbildung im dualen System ist ein Ausbildungsvertrag, der zwischen einem Betrieb und einem Auszubildenden, bzw. bei Minderjährigen mit dessen gesetzlichem Vertreter geschlossen wird. Entscheidendes Ordnungskriterium ist der Ausbildungsberuf. Dazu kann das jeweils zuständige Bundesministerium (d. h. nicht das Bildungsministerium) „Ausbildungsberufe staatlich anerkennen und hierfür Ausbildungsordnungen nach § 5 erlassen"(§ 4 BBiG). „Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden" (§ 4 Abs. 2 BBiG). „In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet" (§ 4 Abs. 3 BBiG). Betriebe dürfen zwar Jugendliche als Arbeitskräfte einstellen, können sie auch anlernen, müssen dann aber den gültigen Tariflohn bezahlen, der in aller Regel höher als die Ausbildungsvergütung ist. Auch ohne Ausbildungsvertrag sind Jugendliche nach den jeweiligen Gesetzen ihrer Bundesländer schulpflichtig und besuchen dafür eine Berufsschule.

Für Heranwachsende und Erwachsene (nach dem 18. Lebensjahr) können Betriebe Verträge zu Qualifizierungsmaßnahmen (außer für anerkannte Ausbildungsberufe) frei gestalten. Dies gilt z. B. für die Einarbeitung von Hochschulabsolventen durch eine Trainee-Ausbildung oder für Praktika (soweit diese nicht durch die neuen Gesetze zum Mindestlohn eingeschränkt sind).

Die Verbindung beider Lernorte wird durch die Bestimmung zur Freistellung im § 15 BBiG hergestellt: „Ausbildende haben Auszubildende für die Teilnahme am Berufsschulunterricht freizustellen." Einerseits kommt man also in eine duale Ausbildung nur mit einem Ausbildungsvertrag nach dem BBiG, andererseits kann jedes Bundesland entscheiden, wie und in welchem Umfang Berufsschulunterricht durchgeführt wird. Dafür darf das BBiG keine Vorgaben machen.

Zwischen beiden Ordnungsmitteln besteht ein grundsätzlicher Unterschied: Die Inhalte für die betriebliche Ausbildung sind verpflichtend. Es kann zwar kein Betrieb zum Ausbilden gezwungen werden, wenn jedoch ein Ausbildungsvertrag geschlossen worden ist, müssen alle vorgegebenen Qualifikationen vermittelt werden. In den Ausbildungsordnungen wird das durch die Formulierung „Mindestens zu vermitteln sind" ausgedrückt. Fällt ein Auszubildender durch die Prüfung und kann nachweisen, dass der entsprechende Inhalt nicht vermittelt worden ist, kann er den Betrieb auf Schadenersatz (Differenz zum entgangenen Facharbeiterlohn) verklagen. Einen vergleichbaren Rechtsanspruch gibt es für den schulischen Teil nicht. Die Formulierung „mindestens" bedeutet auch, dass Betriebe über die in der Ausbildungsordnung vorgegebenen Inhalte hinausgehen können, wenn dies innerhalb der vorgegebenen Ausbildungszeiten möglich ist.

Ein weiterer grundsätzlicher Unterschied zum Schulsystem besteht darin, dass für die Durchführung der Ausbildung der Betrieb als Rechtsperson, im Gesetz als Ausbildender bezeichnet, verantwortlich ist. Der Ausbildungsvertrag ist ein privatrechtlicher Vertrag.

2.2 Verwaltung und Selbstverwaltung

Das duale System der beruflichen Bildung wird zurecht als hochkomplex charakterisiert (vgl. Rauner 2009, S. 155). Es sind aber weniger die unterschiedlichen gesetzgeberischen Zuständigkeiten, die zu dieser Komplexität führen, sondern zwei gegensätzliche Verwaltungsprinzipien, Staatsverwaltung für die schulische, Selbstverwaltung für die betriebliche Seite. Die Gesetzgeber-Kompetenz des Bundes für den betrieblichen Teil allein steht einer einheitlichen Staatsverwaltung für den gesamten Bereich der dualen Ausbildung nicht im Wege. Der Bund braucht zur Ausführung seiner Gesetze ohnehin immer die Bundesländer (Art. 30 Grundgesetz (GG)). Die Komplexität entsteht, weil der Bund die Umsetzung seiner Gesetze zur beruflichen Bildung an die Selbstverwaltung der Wirtschaft delegiert. Die hohe Komplexität der Selbstverwaltung wird durch die Verkoppelung mit dem schulischen System noch zusätzlich verstärkt. Nur auf diesem Hintergrund lässt sich die komplizierte Ordnungsarbeit in diesem System überhaupt verstehen.

Die Berufsschulen im dualen System werden verwaltet, wie alle anderen Schulen auch. Sie unterscheiden sich von anderen Schulen lediglich durch zwei Besonderheiten: Zum einen sind sie Teilzeitschulen (z. B. anderthalb Tage in jeder Woche oder Blockunterricht mehrere Wochen im Jahr), zum anderen müssen sie jeden als Schüler nehmen, denen Betriebe einen Ausbildungsvertrag geben. Es kann also durchaus sein, dass in einer Berufsschulklasse ein Hauptschüler neben einem Abiturienten sitzt. Ansonsten gibt es die übliche Verwaltung, ein zuständiges Landesministerium, Schulämter in den Bezirksregierungen und dann die Schulen selbst. Es wird immer wieder darum gestritten, wie weit sich Schulen selbst verwalten sollen. Über die

Autonomie ihrer Schulen entscheiden die einzelnen Bundesländer, zumeist werden sie an einer kurzen Leine geführt. Auf eine für die berufliche Bildung wichtige Besonderheit ist noch hinzuweisen: Üblicherweise bezahlt das Land die Lehrer, während für Bau und Ausstattung der Schulen die jeweiligen Kommunen (auch die in Selbstverwaltung) verantwortlich sind (manchmal erhalten sie dafür Zuschüsse der Länder). Die Ausstattung, die gerade für Berufsschulen wesentlich über ihre Qualität mitentscheidet, hängt damit von den Entscheidungen und der Finanzkraft der Kommunen aufgrund des Steueraufkommens ab.

Für die Selbstverwaltung der Wirtschaft gelten zwei Organisationsprinzipien. Ein Organisationsprinzip sind Körperschaften öffentlichen Rechts, das sind hier vor allem die Kammern, und im Handwerk auch Innungen, das zweite Organisationsprinzip sind die Tarifparteien, also Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, sowie Vertreter anderer Berufsgruppen.

Körperschaft öffentlichen Rechts bedeutet, dass Organisation und Aufgaben durch Gesetz vorgegeben sind, in der Ausführung die Körperschaft jedoch frei ist, solange sie sich an die Gesetze hält. In der beruflichen Bildung sind es vor allem Industrie- und Handelskammern (IHK) und Handwerkskammern (HWK). Für Betriebe besteht Zwangsmitgliedschaft (mit Ausnahme für freie Berufe), die Arbeit der Kammern wird durch Mitgliedsbeiträge finanziert.

2.2.1 Organe der Selbstverwaltung

Das BBiG sieht Organe der Selbstverwaltung auf drei Ebenen vor, der Bundes-, der Landes- und der Kammerebene. Dafür werden auf den drei Ebenen jeweils Organe bestimmt, dies sind auf der Bundesebene das Bundesinstitut für Berufsbildung, auf der Landesebene die Landesregierungen vertreten durch das zuständige Ministerium und darunter sog. „Zuständige Stellen", dabei handelt es sich vor allem um Kammern als Organe der Selbstverwaltung der Wirtschaft.

Die Selbstverwaltung der betrieblichen Ausbildung baut damit einerseits auf den Institutionen der Selbstverwaltung der Wirtschaft, also vor allem auf den Kammern für Industrie und Handel (IHK) und für das Handwerk (HWK) auf, ergänzt diese aber andererseits um Vertreter der Sozialpartner, also Vertreter von Arbeitgebern und Arbeitnehmern und um Vertreter der Bundesländer oder der Berufsschulen. Dafür müssen die Organe der Selbstverwaltung jeweils Ausschüsse mit Vertretern aus den genannten Bereichen bilden. Auf der Landes- und Kammerebene werden die Ausschüsse entsprechend drittelparitätisch besetzt, auf der Bundesebene kommen Vertreter der Bundesregierung hinzu, hier findet man deshalb eine Viertelparität. Wenn man von der Bundesebene als Ausnahme absieht, lässt sich das Prinzip der Drittelparität als konstituierendes Element der Selbstverwaltung der beruflichen Bildung nach dem BBiG ansehen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (§§ 89-101 BBiG)

Das Organ der Selbstverwaltung auf Bundesebene ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Wichtigste Aufgabe des Instituts ist: „durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen" (§ 90 Abs. 2 BBiG). Zu seinen weiteren Aufgaben gehören u. a.:

> *[...] nach Weisung des zuständigen Bundesministeriums a) an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen, die nach diesem Gesetz oder nach dem zweiten Teil der Handwerksordnung zu erlassen sind, mitzuwirken, [...]*
>
> *(§ 90 Abs. 3 BBiG)*

Im BIBB sind in einem Hauptausschuss vier Gruppen vertreten, außer je acht Arbeitgebern und Arbeitnehmern noch acht der Länder und fünf des Bundes, die jedoch mit acht Stimmen zählen.

Die Vertreter der Arbeitgeber werden auf Vorschlag der auf Bundesebene bestehenden Zusammenschlüsse der Kammern, der Arbeitgeberverbände und Unternehmensverbände, die Vertreter der Arbeitnehmer auf Vorschlag der Gewerkschaften benannt. Die Beauftragten des Bundes schlägt die Bundesregierung vor, die Vertreter der Länder der Bundesrat.

Den Hauptausschuss kann man sich als eine Art obersten Verwaltungsrat der beruflichen Bildung, soweit sie durch das BBiG geregelt ist, vorstellen. Hier werden alle Beschlüsse gefasst, die der einheitlichen Umsetzung des BBiG dienen. Allerdings darf der Hauptausschuss als Institution des Bundes diese Beschlüsse nicht selbst umsetzen (Art. 30 GG). Deshalb beschließt der Hauptausschuss nur Empfehlungen. Eine Liste dieser Empfehlungen kann im Internet abgerufen werden (Hauptausschuss). Für die Umsetzung dieser Empfehlungen gibt es zwei Wege: Ein Weg ist, dass einem Ministerium (meist dem für Wirtschaft und Technologie) der Erlass einer Rechtsverordnung empfohlen wird. Dies gilt z. B. für alle Ausbildungsordnungen. Der zweite Weg ist die Umsetzung der Beschlüsse durch die zuständigen Stellen, also der Kammern.

Dem Prinzip der Selbstverwaltung entsprechend geben auch die Verordnungen nur einen rechtlichen Rahmen vor, der durch die Beschlüsse der zuständigen Stellen ausgefüllt werden müssen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Prüfungen. Mit den Ausbildungsordnungen werden die Anforderungen an die Prüfungen vorgegeben, die Prüfungsordnungen selbst beschließen die zuständigen Stellen.

Landesausschuss für Berufsbildung (§§ 82 f. BBiG):

> *Er setzt sich zusammen aus einer gleichen Zahl von Beauftragten der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der obersten Landesbehörden. Die Hälfte der Beauftragten der obersten Landesbehörden muss in Fragen des Schulwesens sachverständig sein.*
>
> *(§ 82 Abs. 1 Sätze 2 u. 3 BBiG)*

Der Landesausschuss berät die Landesregierung in allen Fragen der beruflichen Bildung und soll auf eine einheitliche Berufsbildung durch die Zusammenarbeit der schulischen mit der nach BBiG hinwirken. Über die Anzahl der Mitglieder entscheidet die Landesregierung.

Arbeitgebervertreter werden auf Vorschlag der Zusammenschlüsse der Kammern, der Arbeitgeberverbände und der Unternehmerverbände, Arbeitnehmervertreter auf Vorschlag der Gewerkschaften und selbständigen Vereinigungen von Arbeitnehmern mit sozial- oder berufspolitischer Zwecksetzung für längstens vier Jahre berufen.

Zuständige Stellen (§§ 77-81 BBiG)
Relevant für die praktische Durchführung der betrieblichen Ausbildung sind vor allem die Kammern als Organe der Selbstverwaltung der Wirtschaft, und hier wiederum entsprechend der Anzahl der Ausbildungsverhältnisse die IHK und HWK an erster und zweiter Stelle.

Die neutrale Bezeichnung „Zuständige Stelle" musste im Gesetz gewählt werden, weil z. B. auch der öffentliche Dienst nach dem BBiG ausbildet, aber nicht in Kammern organisiert ist. Hier bestimmt der Bund die zuständige Stelle (§ 73 BBiG). Ist keine Kammer für einen Bereich der Berufsbildung zuständig, bestimmt das Land die zuständige Stelle.

Ihre Aufgaben in der beruflichen Bildung sind u. a.:
- Führen eines Verzeichnisses aller Ausbildungsverhältnisse (Lehrlingsrolle im Handwerk)
- Überwachen der ordnungsmäßigen Ausbildung. Dafür beschäftigen sie Ausbildungsberater
- Erlass von Prüfungsordnungen
- Durchführung von Prüfungen
- Einrichtung eines Berufsbildungsausschusses

Für die Ausschüsse auf Kammerebene ist die Zahl der Mitglieder vorgegeben, je sechs für Arbeitgeber, Arbeitnehmer und sechs Lehrkräfte, die haben nur Stimmrecht bei Beschlüssen zu Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung, soweit sich die Beschlüsse unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsbildung auswirken. Die Arbeitgeber werden von der zuständigen Stelle vorgeschlagen, die Vertreter der Arbeitnehmer wie im Landesausschuss von Gewerkschaften und selbständigen Vereinigungen von Arbeitnehmern mit sozial- oder berufspolitischer Zwecksetzung. Für die Verteilung von Quoten für die zu beteiligenden Gruppen werden die Mitgliedszahlen im Kammerbezirk zugrunde gelegt.

Der Berufsbildungsausschuss ist in allen wichtigen Angelegenheiten der beruflichen Bildung zu hören oder zu unterrichten. Zu hören ist er beim Erlass von Verwaltungsgrundätzen, die die Durchführung der beruflichen Bildung betreffen, wie die

Eignung der Ausbildungsstätte, das Führen von schriftlichen Ausbildungsnachweisen oder die vorzeitige Zulassung zur Prüfung. Unterrichtet werden muss der Ausschuss z. B. über die Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge und die Ergebnisse der Prüfungen.

Der Berufsbildungsausschuss beschließt über die nach dem BBiG zu erlassenen Rechtsvorschriften für die Durchführung der beruflichen Bildung.

Prüfungsausschüsse (§§ 39-42 BBiG)
Auch für die Prüfungsausschüsse gilt das Prinzip der Parität, jedoch nur für Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Die schulische Seite muss mit mindestens einer Lehrkraft vertreten sein. Die Mitglieder müssen für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein. Sie werden von der zuständigen Stelle für längstens fünf Jahre berufen. Der Prüfungsausschuss besteht aus mindestens drei Mitgliedern. Für die Bewertung nicht-mündlicher Prüfungsleistungen (d. h. der fachpraktischen und schriftlichen Prüfungen) reicht die Anwesenheit von je einem Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

2.2.2 Besondere Strukturen im Handwerk

Allein die Tatsache, dass neben dem BBiG vergleichbare Regelungen für die berufliche Bildung auch in der HwO aufgeführt sind, zeigt den besonderen Stellenwert, den die duale Ausbildung im Handwerk hat. Dies ist vor allem eine Folge der langen Tradition in der Lehrlingsausbildung, die bis in das mittelalterliche Zunftwesen zurückreicht, während die Industrie erst zum Beginn des vorigen Jahrhunderts mit dem Aufbau eines eigenen Ausbildungswesens begonnen hat. Zu den Besonderheiten gehört, dass die Auszubildenden wie eh und je Lehrlinge heißen und die Facharbeiter Gesellen.

Ausbildungsordnungen im Handwerk (§§ 25 f. HwO)
Für das Handwerk haben Ausbildungsordnungen eine andere, zentrale Bedeutung als für die Industrie. Sie legen nicht nur wie in allen anderen Ausbildungsberufen fest, welche Inhalte vermittelt werden sollen, sondern bestimmen gleichzeitig, welche Produkte und Leistungen von einem Gewerk erbracht werden dürfen. Die Inhalte einer Ausbildungsordnung definieren das Gewerk bzw. seine wesentlichen Tätigkeiten, sie haben im Handwerk deshalb auch immer die Funktion, die Gewerke voneinander abzugrenzen. Entsprechend wichtig ist für Vertreter des Handwerks die Mitwirkung an der Erstellung von Ausbildungsordnungen. Noch bis vor einigen Jahren durfte ein Bäcker keine Torten herstellen, das war dem Konditor vorbehalten. Zwar ist die HwO in dieser Hinsicht in den letzten Jahren gelockert worden, es dürfen jetzt auch nach § 5 HwO Leistungen anderer Gewerke angeboten werden „wenn sie mit dem Leistungsangebot seines Gewerbes technisch oder fachlich zusammenhängen oder es wirtschaftlich ergänzen“. So kann der Stuckateur durchaus auch ein Fenster einbauen, was eigentlich Aufgabe eines Zimmerers ist, aber nur wenn dies ergänzend zu

seinen Bauarbeiten erfolgt. Den Fensterbau allein darf er nicht anbieten. Die grundsätzliche Bedeutung der Ausbildungsordnung für das Gewerk bleibt deshalb trotz Lockerung erhalten.

Zulassungspflichten – Meisterpflicht (§§ 1 ff. HwO)
Die HwO unterscheidet nach zulassungspflichtigen, zulassungsfreien und handwerksähnlichen Gewerben, sie sind in den Anlagen A und B zur HwO aufgeführt. Zulassungspflichtige Gewerbe sind solche mit Meisterpflicht, d. h. sie müssen von einem Meister mit einer Prüfung im entsprechenden Gewerk geführt werden oder einen als Betriebsleiter beschäftigen. Statt der Meisterprüfung wird auch ein entsprechender Hochschulabschluss oder auch langjährige Berufserfahrung anerkannt. Mit dieser Meisterpflicht soll die Qualität der Arbeitsausführung insbesondere in sicherheitsrelevanten Bereichen gewährleistet werden. Betriebsinhaber oder Betriebsleiter, die diese Voraussetzungen erfüllen, werden in die Handwerksrolle eingetragen.

Zulassungspflichtige Gewerke sind z. B. Maurer und Betonbauer, Dachdecker, Zimmerer, Gerüstbauer, Zweiradmechaniker und Elektrotechniker. Nur die zulassungspflichtigen Gewerke werden in die Handwerksrolle eingetragen, über alle anderen wird von der Kammer ein Verzeichnis geführt.

Zu den zulassungsfreien Gewerken zählen u. a.: Fliesenleger, Gold- und Silberschmiede, Holzbildhauer und Schuhmacher.

Als handwerksähnlich werden u. a. bezeichnet: Änderungsschneider, Schnellreiniger, Maskenbildner, Klavierstimmer und Schlagzeugmacher.

Auch in den zulassungsfreien und handwerksähnlichen Gewerben kann ein Meisterabschluss erworben werden, er wird aber für das Führen eines Betriebes nicht vorausgesetzt.

Vollversammlung (§ 93 HwO)
Wichtigstes Entscheidungsorgan einer Handwerkskammer ist die Vollversammlung. Ihre Mitglieder werden in geheimer Briefwahl von allen eingetragenen Mitgliedern gewählt. Die Satzung kann ein Verhältnis von zulassungspflichtigen und zulassungsfreien Mitgliedern vorgeben.

Während die IHK nur die Interessen der Betriebe vertritt, betrachtet die HWK auch Gesellen und Lehrlinge als ihre Mitglieder, deshalb gibt es in der HWK einen Gesellenausschuss als Vertretung der Mitarbeiter, jedoch nur mit einem Drittel der Stimmen in der Vollversammlung (§ 8 HwO). Mitglied im Gesellenausschuss und Vertreter in der Vollversammlung kann nur werden, wer eine Ausbildung abgeschlossen hat.

Aufgabe der Vollversammlung ist u. a. der Erlass von Vorschriften über die Berufsausbildung, berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung (§ 91 Abs. 1 Nrn. 4 und 4a HwO) und der Erlass der Gesellen- und Meisterprüfungsordnungen (§ 91 Abs. 1 Nrn. 5 und 6 HwO).

Berufsbildungsausschüsse (§§ 43-44b HwO)
Berufsbildungsausschüsse bei Handwerkskammer sind vergleichbar dem BBiG geregelt, berücksichtigen jedoch die besonderen Organisationsbedingungen dieser Organisation. Sowohl die Vertreter der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer werden von den gewählten Mitgliedern der Vollversammlung entsandt, diese sind in der Regel Handwerksmeister als Betriebsinhaber für die Arbeitgeber und Gesellen mit abgeschlossener Ausbildung für die Arbeitnehmer.

Auch die Aufgaben des Berufsbildungsausschusses sind analog zum BBiG geregelt, allerdings beschließt nicht er die vorgeschriebenen Rechtsvorschriften, sondern die Vollversammlung. Vor einer Beschlussfassung der Vollversammlung zu den Erlassen für die berufliche Bildung muss jedoch eine Stellungnahme des Berufsbildungsausschusses eingeholt werden. Diese gilt als angenommen, wenn nicht eine Dreiviertel-Mehrheit sie ändert oder ablehnt.

Prüfungsausschüsse (§§ 33-35a HwO)
Auch für die Prüfungsausschüsse hat das Handwerk besondere Regelungen. Unterschieden wird nach zulassungspflichtigen und zulassungsfreien Berufen. So müssen für zulassungspflichtige Berufe die Arbeitgebervertreter Betriebsinhaber oder Betriebsleiter mit Meisterabschluss oder Ausbildungsberechtigung, die Arbeitnehmervertreter Gesellen mit abgeschlossener Ausbildung in dem Beruf, für den der Prüfungsausschuss errichtet wird, sein. Für zulassungsfreie Berufe reicht auch für die Vertreter der Arbeitgeber eine Gesellenprüfung in dem entsprechenden Beruf.

Innungen (§§ 52-78 HwO)
Mehrfach ist bereits gezeigt worden, dass die Organisationsformen des Handwerks auch zu eigenen Formen der Selbstverwaltung führen. Eine dieser Besonderheiten sind die Innungen. Auch Innungen sind Körperschaften öffentlichen Rechts, allerdings ohne Zwangsmitgliedschaften. Betriebe eines Gewerks können (müssen aber nicht) zur Förderung ihrer gemeinsamen gewerblichen Interessen einer Innung beitreten. Die Betonung liegt hier auf einem Gewerk. Voraussetzung für die Bildung einer Innung ist, dass für dieses Gewerk eine Ausbildungsordnung erlassen ist. Damit ist eine Ausbildungsordnung die konstitutionellen Voraussetzungen für eine Innung. Allerdings kann eine Innung auch mehrere ähnliche Berufe vertreten, so z. B. die Elektroinnung alle Elektroberufe im Handwerk.

Für die berufliche Bildung bedeutsam ist, dass die Handwerkskammer Aufgaben der beruflichen Bildung an Innungen delegieren kann. Dies sind nach § 54 HwO u. a.:

3. *entsprechend den Vorschriften der Handwerkskammer die Lehrlingsausbildung zu regeln und zu überwachen sowie für die berufliche Ausbildung der Lehrlinge zu sorgen und ihre charakterliche Entwicklung zu fördern,*
4. *die Gesellenprüfungen abzunehmen und hierfür Gesellenprüfungsausschüsse zu errichten, sofern sie von der Handwerkskammer dazu ermächtigt ist,*
5. *das handwerkliche Können der Meister und Gesellen zu fördern; zu diesem Zweck kann sie insbesondere Fachschulen errichten oder unterstützen und Lehrgänge veranstalten,*
6. *bei der Verwaltung der Berufsschulen gemäß den bundes- und landesrechtlichen Bestimmungen mitzuwirken [...]*

Innungen eines Gewerks können sich zu Landesinnungsverbänden zusammenschließen (§§ 78-84 HwO).

Das Besondere hier ist im Unterschied zur Ausbildung in der Industrie die institutionelle Verbindung einer Organisation mit einem Beruf. Das wiederum hat Folgen für die Bundesebene, denn Innungen haben wie Kammern auch das Recht, einen Bundesverband zu bilden (§ 85 HwO). Der Bundesverband (auch als Fachverband bezeichnet) ist der Zusammenschluss der Landesverbände. Seine Bedeutung wird dadurch unterstrichen, dass seine Satzung durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie genehmigt werden muss. Die Folge ist, dass für alle Fragen, die einen bestimmten Handwerksberuf betreffen, die Innungsverbände und nicht die Kammern Ansprechpartner sind, dies gilt auch für die Mitwirkung bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen.

3 Ordnungsmittel

Als Konsequenz der beiden Rechtssysteme im dualen System wird die Ausbildung durch zwei ganz unterschiedliche Ordnungsmittel geregelt, Ausbildungsordnungen für die Betriebe und Lehrpläne für die Berufsschulen. Bei den Ordnungsmitteln für beide Lernorte handelt es sich um Rechtsverordnungen, ihre Erstellung und Systematik ist jedoch völlig unterschiedlich.

Im Gegensatz zu den Lehrplänen für allgemeinbildende oder für Fachschulen werden die Rahmenlehrpläne für Berufsschulen im dualen System mit den Ausbildungsordnungen zusammen entwickelt und aufeinander abgestimmt.

3.1 Ausbildungsordnungen

Der Begriff der Ausbildungsordnung ist erst mit dem BBiG 1969 eingeführt worden. Davor wurden in einer Ausbildung zu vermittelnde Inhalte durch Berufsbilder festgelegt, die auf einer DIN A5 Seite Platz fanden.

Ausbildungsordnungen folgen der Überlegung, die Qualität der betrieblichen Ausbildung ließe sich durch eine möglichst genaue Beschreibung von Qualifikationen und deren Kontrolle sicherstellen.

3.1.1 Formaler Aufbau

Was eine Ausbildungsordnung enthalten muss, ist im BBiG (§ 5) bzw. der HwO festgelegt. Dies sind:

> *1. die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, der anerkannt wird,*
> *2. die Ausbildungsdauer; sie soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen,*
> *3. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild),*
> *4. eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsrahmenplan),*
> *5. die Prüfungsanforderungen.* *(§ 5 Abs. 1 BBiG)*

Damit umfasst jede Ausbildungsordnung drei Teile, im ersten Teil sind die Paragrafen der Verordnung aufgeführt, dazu gehören das Ausbildungsberufsbild und die Prüfungsanforderungen. Im zweiten Teil (Anlage A) folgen die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, auch als sachliche Gliederung bezeichnet. Die Formulierung „zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse" entspricht den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes. Üblicherweise enthält die sachliche Gliederung nur noch Qualifikationen, die – soweit möglich – als auszuführende Tätigkeiten beschrieben werden.

Der dritte Teil (Anlage B) ist eine Empfehlung für die zeitliche Gliederung. Von dieser Empfehlung können Betriebe abweichen, wenn betriebspraktische Besonderheiten dies erforderlich machen. Auf der Grundlage der Vorgaben in den Anlagen A und B müssen Betriebe einen Ausbildungsplan erstellen und dem Ausbildungsvertrag beifügen. Für die Empfehlung zur zeitlichen Gliederung gibt es unterschiedliche Formen:

- In der für *Industrieberufe* üblichen Form wird der Teil B an den Teil A angehängt. Es werden für die zeitliche Gliederung jeweils nur die Berufsbildpositionen wiederholt und dafür das Ausbildungsjahr und die Dauer in Monaten angegeben.
- In Ausbildungsordnungen für das *Handwerk* ist es üblich, die Empfehlungen zur zeitlichen Gliederung in Wochen der sachlichen Gliederung direkt zuzuordnen.
- Eine andere Darstellung (seit 2003) wird für Ausbildungsordnungen nach der *Zeitrahmen-Methode* gewählt. Hier werden zunächst in der sachlichen Gliederung

(Anlage A) alle Qualifikationen den Berufsbildpositionen zugeordnet. In der Anlage B werden alle Qualifikationen aus der Anlage A in sog. Zeitrahmen noch einmal vollständig aufgeführt. Die Zeitrahmen orientieren sich an Arbeits- oder Leistungsprozessen und sind auf die Lernfelder im Rahmenlehrplan für die Berufsschulen abgestimmt.

Mitgelesen werden muss, was die Ausbildungsordnung nicht festlegt, nicht festlegen darf. So dürfen keine bestimmten Ausbildungsmethoden vorgegeben werden. Diese Entscheidungen müssen den Betrieben überlassen bleiben. In Ausbildungsordnungen nach der Zeitrahmenmethode werden Inhalte Arbeits- oder Leistungsprozessen zugeordnet. Das Wirtschaftsministerium, das die rechtsförmliche Prüfung vornimmt, hat viele Jahre lang verhindert, die Prozesse in den Ausbildungsordnungen zu nennen, weil das Gesetz dies nicht vorsieht. Erst nachdem offensichtlich wurde, dass niemand die Ordnungssystematik der Zeitrahmen ohne die Benennung der Prozesse versteht, werden sie jetzt ganz klein gedruckt aufgeführt.

Mit anderen Vorgaben war man nicht ganz so strickt: Das Gesetz sieht für den Ausbildungsrahmenplan die Auflistung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vor. Diese Aufteilung gilt jedoch als berufspädagogisch überholt. Deshalb steht diese Aufgliederung nur noch in der Kopfzeile. Inhaltlich werden nur noch Qualifikationen ohne diese Unterscheidungen beschrieben.

3.1.2 Breite und Spezialisierung

Berufe sind Konstrukte, die durch ihre Ausbildungsordnungen definiert werden. Ziel ist es, Berufe voneinander abzugrenzen und ihnen klar identifizierbare Profile zu geben. Nicht zuletzt sollen damit Berufsorientierung und -wahl erleichtert werden. Ein Dauerthema der Ordnungsarbeit ist die Frage, wie umfassend die einzelnen Berufe sein sollen? Einerseits sollen Ausbildungsabschlüsse den Absolventen möglichst vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten bieten, andererseits werden zu breite Profile den Qualifikationsbedürfnissen der jeweiligen Branchen nicht gerecht. Hinzu kommt, dass Berufsprofile, die nicht den realen betrieblichen Anforderungen entsprechen, wenig nützen, weil die Betriebe in ihren Strukturen dann gar nicht so breit ausbilden können. Die einzelnen Branchen sind eher an schmalen Profilen interessiert, nicht nur weil diese besser an ihre eigenen Strukturen angepasst sind, sondern auch weil sie kein großes Interesse an der Mobilität der von ihnen Ausgebildeten haben können. Die Ordnungsarbeit steht deshalb immer wieder vor der Aufgabe abzuwägen, zwischen der Chance mit auf spezielle betriebliche Bedürfnisse zugeschnittenen Ausbildungsordnungen mehr Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen, oder dem bildungspolitischen Anspruch den Absolventen breite Beschäftigungschancen zu bieten.

In der Ordnungsarbeit sind zu dieser Frage zwei Entscheidungslinien zu unterscheiden: Zum einen geht es darum, wie breit ein Beruf überhaupt angelegt sein soll, also

welchen Umfang an Spezialisierung man zulassen will. In der zweiten Entscheidungslinie (außer für Monoberufe ohne Spezialisierungsmöglichkeiten) geht es darum, wie man die Spezialisierungen, die man zulassen will, in Ausbildungsordnungen umsetzt.

Bei der ersten Entscheidungslinie geht es z. B. darum, ob jeder Dachdecker auch fähig sein soll, ein Reetdach zu decken, auch in Süddeutschland, wo solche Dächer weniger verbreitet sind? Hier wird bevorzugt mit dem Kern eines Berufes argumentiert. Was soll notwendig dazugehören, was nicht. Der Trend bei Betrieben, vor allem im Handwerk, geht in Richtung Spezialisierung, und die Sorge ist, wenn die Ausbildung diesem Trend folgt, man am Ende bei Anlerntätigkeiten landet, die Beruflichkeit als besonderes Merkmal der deutschen Ausbildung aufgibt.

Ist ein solcher Kern eines Berufes definiert, müssen Betriebe dem folgen, und wenn sie selbst nicht alles abdecken können, im Verbund mit anderen Betrieben. Entsprechend ist als Antwort auf zunehmende Spezialisierung von Betrieben ein genereller Trend zur Ausbildung im Verbund (insbesondere im Handwerk) erkennbar.

Für die zweite Entscheidungslinie, wie man Spezialisierungen als Wahlmöglichkeiten in Ausbildungsordnungen umsetzt, bieten sich zwei Varianten an, in Berufen mit Wahlqualifikationen, Vertiefungen oder Fachrichtungen, oder Berufsgruppen mit gemeinsamen Kernqualifikationen. Beide Formen haben Vor- und Nachteile:

Berufe mit Wahlqualifikationen haben den Vorteil, dass mit einer Berufsbezeichnung unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten abgedeckt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist der Kaufmann/die Kauffrau für Büromanagement mit insgesamt zehn Wahlqualifikationen (zwei davon jeweils für das dritte Ausbildungsjahr vorgesehen). Damit sollen ganz unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten von der universellen Fachkraft im Mikrounternehmen über die Büroassistentin im Vorzimmer bis hin zur Verwaltungsfachkraft im öffentlichen Dienst abgedeckt werden. Berufe mit Wahlqualifikationen sind dann sinnvoll, wenn der gemeinsame Kern so umfangreich ist, dass auch eine Tätigkeit in einem anderen als dem Wahlbereich möglich erscheint.

Das Konstrukt der Berufsgruppe folgt einem anderen Prinzip. Hier wird davon ausgegangen, dass verschiedene, voneinander unterscheidbare Berufe mit eigenen Berufsbezeichnungen bestimmte gemeinsame Inhalte haben, die als gemeinsame Kernqualifikationen definiert werden. Dieser Kern kann weniger umfangreich sein, als für Berufe mit Wahlqualifikationen, z. B. nur ein Jahr für die Metall- und Elektroberufe im Unterschied zu zwei einheitlichen Ausbildungsjahren für die Kaufleute für Büromanagement. Ein Nachteil ist, dass hier die Spezialisierung zu einer Vielzahl von Berufsbezeichnungen führt, deren Unterschiede vor allem für die Berufswahl wenig Orientierung erlauben. Für die industriellen Metallberufe (von 2007) mit gemeinsamen Kernqualifikationen im ersten Ausbildungsjahr sind dies z. B. Anlagenmechaniker/

Anlagenmechanikerin, Industriemechaniker/Industriemechanikerin, Konstruktionsmechaniker/Konstruktionsmechanikerin, Werkzeugmechaniker/Werkzeugmechanikerin, Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin.

Der Begriff der Kernqualifikation hat den bis in die 80er Jahre gebräuchlichen der gemeinsamen breiten Grundbildung abgelöst, weil der Begriff „Grundlagen" suggeriert, die verschiedenen Berufe würden auf gemeinsamen Grundlagen aufbauen, es handelt sich jedoch vielmehr um gemeinsame Inhalte, die im ersten Jahr einheitlich vermittelt werden. Ganz im Gegenteil, gerade die Spezialisierungen machen eigene Grundlagen erforderlich. Insbesondere theoretische Vertiefungen, die zur Transferfähigkeit beitragen, werden häufig erst im dritten Ausbildungsjahr vermittelt. Entsprechend musste auch die Vorstellung, mit einer gemeinsamen Grundbildung ließe sich die berufliche Flexibilität verbessern, als Illusion aufgegeben werden, gerade die Spezialisierung führt erst zur Beschäftigungsfähigkeit.

3.1.3 Erstellung von Ausbildungsordnungen

Die Erstellung der Ausbildungsordnungen folgt dem bereits beschriebenen Prinzip der Selbstverwaltung der Wirtschaft. Dafür ist die Organisation der vorbereitenden Arbeiten dem BIBB übertragen worden (§§ 90 und 92 BBiG). Das Verfahren selbst wird in einer Veröffentlichung des BIBB (2014a) ausführlich beschrieben. Beteiligt sind außer dem BIBB selbst die Sozialpartner, Arbeitgebervertreter und Gewerkschaften, also diejenigen, die auch für Betriebe Tarifvereinbarungen treffen. Der Anstoß, vorhandene Berufe zu modernisieren oder neue zu entwickeln, kann von allen drei Beteiligten kommen. Zu größeren Reformvorhaben (wie z. B. aktuell die Neuordnung der industriellen Elektroberufe; vgl. Zinke et al. 2013) kann das BIBB auch ein Forschungsprojekt durchführen. Meistens gehen der Initiative Vorgespräche der Sozialpartner voraus, die einen Vorschlag für Eckwerte des modernisierten oder neuen Berufs erarbeiten (vgl. BIBB 2014a, S. 26). Auf dieser Grundlage findet bei dem zuständigen Fachministerium (für Industrie, Handel und Handwerk das Wirtschaftsministerium) ein Antragsgespräch statt, in dem die Eckpunkte festgelegt werden. Erst nach dieser Vorentscheidung beginnt die eigentliche Erstellungsarbeit. Sie soll möglichst innerhalb von acht Monaten abgeschlossen sein.

Für die Erstellungsarbeit fordert das BIBB die Sozialpartner auf, Sachverständige als Vertreter der betrieblichen Praxis zu benennen. Die Sachverständigen erarbeiten einen Entwurf für den sog. Paragrafenteil und den Ausbildungsrahmenplan. Der Paragrafenteil enthält die Bezeichnung des Berufs und die Dauer der Ausbildung, das Berufsbild und die Prüfungsanforderungen. Der Ausbildungsrahmenplan umfasst die sachliche und zeitliche Gliederung, das sind die Beschreibungen der Qualifikationen zu den im Berufsbild aufgeführten Berufsbildpositionen, sowie eine Empfehlung für die Dauer und die zeitliche Reihenfolge, in der diese vermittelt werden sollen.

3.2 Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht

Ein bildungspolitisches Dauerthema ist die inhaltliche Abstimmung zwischen betrieblicher Ausbildung und dem Unterricht in der Berufsschule. Eine wichtige Aufgabe der Sachverständigen ist es, einen Parallellauf zumindest theoretisch möglich zu machen. An der Erarbeitung der Ausbildungsordnungen sind auch Sachverständige für die schulische Seite beteiligt. Sie erarbeiten parallel einen Entwurf für den Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht. Die Beteiligung der schulischen Seite wird durch die Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesländer koordiniert. Jeweils ein Bundesland übernimmt stellvertretend diese Aufgabe und entsendet dafür seine Sachverständigen (KMK Rahmenlehrpläne).

Haben sich die Sachverständigen auf abgestimmte Pläne geeinigt, werden diese dem Hauptausschuss des BIBB zur Abstimmung vorgelegt. Dieser entscheidet über die Annahme und empfiehlt dem zuständigen Bundesministerium (für Industrie, Handel und Handwerk das Wirtschaftsministerium) die entsprechende Rechtsverordnung zu erlassen.

Der Rahmenlehrplan wird den einzelnen Bundesländern zur Verfügung gestellt, muss von diesen allerdings nicht übernommen werden, zumal in ihm nur Inhalte beschrieben sind, eine Verteilung auf einzelne Schulfächer jeweils von den Bundesländern selbst geleistet werden muss.

3.3 Fortbildungsordnungen

Die bisherigen Ausführungen haben sich überwiegend mit der Ordnungsarbeit für Ausbildungsordnungen beschäftigt. Die berufliche Bildung wird aber über weitere Ordnungsmittel für Fortbildung (§§ 53-57 BBiG), Umschulung (§§ 58-63 BBiG), Berufsbildung behinderter Menschen (§§ 64-67 BBiG) und Berufsausbildungsvorbereitung (§§ 68-70 BBiG) reguliert. Eingegangen wird hier nur auf Fortbildungsordnungen.

Der Fortbildungsbereich ist insgesamt weit weniger reguliert als die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen. Jeder Bildungsträger und jede Kammer kann eigene Fortbildungsgänge entwickeln und anbieten. Durch das BBiG geregelt sind bundeseinheitliche Fortbildungen, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Einvernehmen mit dem zuständigen Fachministerium erlassen werden (§ 53 BBiG). Die Berufsbezeichnungen dieser bundeseinheitlichen Fortbildungen sind genauso geschützt wie anerkannte Ausbildungsberufe, d. h. die Berufsbezeichnung darf nur führen, wer eine entsprechende Prüfung abgelegt hat.

Im Unterschied zur Ausbildung wird jedoch nicht die Durchführung geregelt, sondern nur die Bezeichnung des Abschlusses, die Zulassungsvoraussetzungen, Ziel, Inhalt und Anforderungen der Prüfung und das Prüfungsverfahren. Bildungsträger bieten dann dazu Vorbereitungskurse an.

Die Prüfungen werden von den zuständigen Stellen, also vor allem den Kammern durchgeführt, die dafür Prüfungsausschüsse einrichten müssen.

Insgesamt spielen die Kammern eine größere Rolle für die Erstellung der Prüfungsordnungen in der Fort- als in der Ausbildung. Ihre Spitzenverbände (z. B. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Deutscher Handwerkskammertag (DHKT)) entsenden die Arbeitgebervertreter in die Erstellungsausschüsse.

Wie bei den Ausbildungsordnungen wird der Entwurf einer Fortbildungsordnung dem Hauptausschuss des BIBB vorgelegt und von diesem den Ministerien zum Erlass empfohlen.

Üblicherweise erstellt jeweils eine Kammer einen Musterlehrgang, der allen anderen Kammern für ihre Fortbildungskurse empfohlen wird. Diese Musterlehrgänge sind jedoch in keiner Weise verbindlich. Deshalb bieten Fortbildungsberufe eine gute Möglichkeit für Fernlehrinstitute eigene Vorbereitungskurse anzubieten.

4 Betriebe als Lernorte

Die wichtigsten Akteure im dualen System sind die Ausbildungsbetriebe. Ohne ihre Bereitschaft zur Ausbildung gibt es kein duales System. Kein Betrieb kann zur Ausbildung gezwungen werden. Viele Betriebe vermeiden diesen Aufwand und suchen sich ihre Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt. Wenn sich ein Betrieb aber entscheidet auszubildenden, muss er nicht nur die geltenden Vorschriften beachten, sondern muss sich vor allem als Lernort organisieren. Welche Möglichkeiten und Grenzen ein Betrieb dabei hat, soll der folgende Abschnitt aufzeigen.

Betriebe sind keine Lehranstalten. Ihr Zweck ist es, Güter oder Dienstleistungen herzustellen und damit Gewinn zu erwirtschaften. Das unterscheidet Betriebe auch als Lernorte grundsätzlich von Schulen und Hochschulen. In Betrieben kann gelernt werden, das zeigt das duale System, es ist aber keineswegs selbstverständlich, dass dies auch geschieht. Ein Anlass für die erstmalige umfassende Formulierung eines Berufsbildungsgesetzes waren nicht zuletzt Klagen über die mangelhafte Qualität der betrieblichen Ausbildung. Und auch heute noch weist der Deutsche Gewerkschaftsbund in einem Ausbildungsreport jährlich auf gravierende Mängel hin (vgl. DGB-Jugend 2014). Entsprechend zielen viele Regelungen des BBiG darauf ab, Lernen im Betrieb zu gewährleisten.

4.1 Aktionsfelder betrieblicher Ordnungsarbeit

Betriebe haben vor allem fünf Aktionsfelder, auf denen sie die Qualität ihrer zukünftigen Fachkräfte beeinflussen können:

1. Auswahl der Ausbildungsberufe
2. Auswahl der Auszubildenden
3. Organisation der Ausbildung
4. Auswahl der Lernmethoden
5. Qualifizierung der Ausbildungskräfte

Über die fünf Aktionsfelder hinaus wird noch auf die Anforderungen an die Ausbildungsverträge und auf die Prüfungen eingegangen. Da Betriebe hier vergleichsweise geringe Spielräume haben, werden diese nicht als Aktionsfelder beschrieben.

Auswahl der Ausbildungsberufe

Für einen Handwerksbetrieb ist es selbstverständlich, in dem Beruf seines Gewerks auszubilden. In der Industrie und im Handel ist dies völlig anders, die Auswahl der Berufe folgt der betrieblichen Arbeitsteilung. Insbesondere Industriebetriebe bilden meist in mehreren Berufen aus. Bereits bei einem mittelgroßen Industriebetrieb können dies mehr als zehn unterschiedliche Berufe sein. Die Auswahl der passenden Berufe entscheidet ganz wesentlich über die Leistungsfähigkeit der Betriebe. Weil Industriebetriebe arbeitsteilig organisiert sind, kommt es auch auf eine möglichst optimale Kombination der verschiedenen Berufe an. Dabei gilt es nicht nur, die vorhandene Arbeitsorganisation zu berücksichtigen, sondern auch in die Zukunft zu schauen, denn vom Zeitpunkt der Entscheidung, in einem bestimmten Beruf auszubilden, bis dann eine voll einsatzfähige Fachkraft zur Verfügung steht, vergehen mindestens fünf, realistisch eher sieben bis acht Jahre.

Nur wenige Betriebe sind in der Lage, ihren Fachkräftebedarf über einen so langen Zeitraum realistisch einzuschätzen, deshalb werden von den Personalabteilungen unterschiedliche Strategien entwickelt, das Risiko von Fehlentscheidungen zu verringern. Dabei nutzen die Betriebe, dass sich die Profile der Industrieberufe oft überschneiden, betriebliche Aufgaben deshalb durch unterschiedliche Berufe abdecken lassen. Grundsätzliche sind zwei Strategien zu erkennen:

Eine Strategie ist, in möglichst wenigen Berufen auszubilden und Spezialisierungen in die Weiterbildung zu verlagern. Diese Strategie erleichtert zum einen die Organisation der Ausbildung und erlaubt es, die Spezialisierung dem nach der Ausbildung aktuellen Bedarf anzupassen. Die Entscheidung für ein bestimmtes Einsatzfeld erfolgt bei dieser Strategie also fünf bis sieben Jahre später, als bei der zweiten Strategie, und vor allem nachdem man die besonderen Stärken der Auszubildenden besser einschätzen kann, als zum Ausbildungsbeginn.

Die andere Strategie ist, die Vielfalt der Berufe auszunutzen, und die Ausbildung am aktuellen betrieblichen (zum Zeitpunkt der Entscheidung über die Ausbildungsberufe) Bedarf auszurichten. Diese Strategie erlaubt es, Auszubildende bereits während der Ausbildung für spezielle Aufgaben einzusetzen und vermeidet Zeit und Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen.

Für die Auswahl eines bestimmten Berufes sind vor allem drei Überlegungen maßgebend:

Erste Überlegung ist: In welchen Berufen kann der Betrieb überhaupt ausbilden? Für die Eignung als Ausbildungsstätte (§ 27 BBiG) ist maßgeblich, ob der Betrieb alle durch die Ausbildungsordnung vorgegebenen Inhalte vermitteln kann. Ein Betrieb kann (im Gegensatz zu einer Schule) immer nur Qualifikationen vermitteln, die auch in seinen Arbeitsprozessen benötigt werden. So muss die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte stehen. Das schränkt die Möglichkeiten eines Betriebes, Qualifikationen zu vermitteln, die er vielleicht erst in fünf Jahren benötigt, grundsätzlich ein. Was „angemessen" ist, legt der Berufsbildungsausschuss der zuständigen Stelle fest.

Eine zweite Überlegung ist, ob der Betrieb eher Spezialisten oder Generalisten bevorzugen will. Im Betrieb vorhandene Aufgaben können meist von verschiedenen Berufen bearbeitet werden. So benötigt ein typischer Fertigungsbetrieb zumeist Mechaniker und Elektroniker. Dafür kann er Industriemechaniker und Industrieelektroniker ausbilden. Er kann aber auch Mechatroniker ausbilden, die sowohl über Kompetenzen in Mechanik und Elektronik verfügen, nur jeweils nicht in vergleichbarer Tiefe. Produziert der Betrieb mit automatisierten Anlagen, ist es vielleicht sinnvoll, Elektroniker für Automatisierungstechnik zu qualifizieren und die Installation und Wartung für seine Beleuchtungsanlagen stattdessen an einen Handwerksbetrieb zu vergeben. Einen guten Überblick über den Umfang der Wahlmöglichkeiten bietet die Zusammenfassung der Berufe zu Berufsgruppen (vgl. Uhly 2014).

Eine dritte Option ist die Ausbildung in zweijährigen Berufen und vor allem die Kombination mit ähnlichen dreijährigen. Die vor einem halben Jahrhundert von einigen Unternehmen geforderte Stufenausbildung, nach der die Betriebe jedes Jahr über die Fortsetzung der Ausbildung entscheiden können sollten, ist zwar am Widerstand der Gewerkschaften gescheitert, die eine vollständige Ausbildung als Grundrecht proklamierten. Etwas Ähnliches ist aber mit zwei- und dreijährigen Berufen möglich. Ein Beispiel ist die zweijährige Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer. Die Ausbildungsordnung ist weitgehend deckungsgleich mit den ersten beiden Jahren der dreijährigen Ausbildung zum Verfahrensmechaniker in unterschiedlichen Fachrichtungen. Nach der Abschlussprüfung im zweijährigen Beruf können die identischen Inhalte auf eine nachfolgende dreijährige Ausbildung angerechnet werden. Ein anderes Beispiel für eine solche Kombination ist die Ausbildung zum Verkäufer/zur Verkäuferin im Einzelhandel und zum Fachverkäufer/zur Fachverkäuferin.

Auswahl der Auszubildenden

Wen Betriebe als Auszubildende einstellen, ist allein ihre Entscheidung. Das duale System kennt keine Vorgaben. Für manche Berufe gibt es zwar Empfehlungen, wie mittlerer Schulabschluss, die sind aber nicht verbindlich. Hält ein Betrieb einen Bewerber oder eine Bewerberin für geeignet, kann dies auch jemand ohne Schulabschluss oder auch ein Sonderschüler sein. Die Berufsschule muss alle Auszubildenden nehmen, die einen Vertrag erhalten haben.

In den vergangenen Jahrzehnten gab es meist mehr Schulabgänger als Ausbildungsplätze, die Betriebe konnten sich deshalb ihre Auszubildenden weitgehend nach Belieben auswählen. Als Folge des demografischen Wandels verändert sich dies gegenwärtig. Große Betriebe, zumal wenn sie dafür bekannt sind, ihre Ausgebildeten zu übernehmen, haben zwar nach wie vor wenig Probleme, geeignete Bewerber zu finden, in kleineren Betrieben und weniger attraktiven Berufen bleiben inzwischen jedoch manche Ausbildungsplätze unbesetzt.

Zu unterscheiden ist zwischen der Auswahlstrategie einerseits und dem Auswahlverfahren andererseits.

Bei den Auswahlstrategien lassen sich vor allem drei unterscheiden: Eine Strategie ist, eine Bestenauslese zu betreiben, eine zweite, Bewerber mit unterschiedlichen Voraussetzungen, oft orientiert an der Gesamtheit der Schulabgänger, auszuwählen, eine dritte schließlich, mit den Anforderungen soweit nach unten zu gehen wie möglich, und dann optimal zu fördern.

Die Bestenauslese ist eher weniger verbreitet, weil besonders riskant. Hier gilt die Regel, eine Bestenauslese ist der sicherste Weg, die durchschnittlich Qualifikation seiner Belegschaft zu senken, weil gerade diese Zielgruppe oft anschließend studieren will oder auch sonst eher mobil ist. Bestenauslese ist deshalb nur für Unternehmen eine Option mit sehr attraktiven Arbeitsmöglichkeiten und Aufstiegschancen.

Eine breite Streuung der Bewerber anzustreben, ist eine eher neuere Entwicklung, die insgesamt unter dem Schlagwort „Diversity Management“ diskutiert wird. Hier geht man davon aus, dass Unternehmen einen Bedarf für ganz unterschiedliche Potenziale haben, und jeder mit seinen Eignungen und Neigungen schon seinen Platz finden wird.

Die dritte Strategie wird vor allem von Unternehmen mit weniger attraktiven Arbeitsplätzen verfolgt. Sie gehen davon aus, dass Mitarbeiter dann besonders zufrieden sind, wenn sie wahrnehmen, dass sie von ihrem Unternehmen besonders intensiv gefördert werden. Angesichts der demografischen Entwicklung ist davon auszugehen, dass diese Strategie an Bedeutung zunehmen wird. Dabei kommt es weniger darauf an, die Grenzen der betrieblichen Einsatzmöglichkeiten auszuloten, sondern einzuschätzen, ob Jugendliche mit geringen schulischen Vorkenntnissen hinreichende Chancen haben, in der Berufsschule mitzuhalten.

Für den Auswahlprozess spielen Zeugnisse eine eher untergeordnete Rolle. Sie dienen vor allem als Nachweis, ob bestimmte Minimalanforderungen erfüllt sind. Zudem sind für Betriebe Noten verschiedener Schulen, Schultypen und Schulabschüssen kaum durchschaubar und wenig vergleichbar. Größere Betriebe verlassen sich meist auf eigene Einstellungstests. Kleine Betriebe entscheiden oft nach persönlichem Eindruck.

Immer mehr Betriebe nutzen zudem die Möglichkeiten, sich durch Schülerpraktika ein besseres Bild über möglicher Bewerber zu verschaffen.

Organisation der Ausbildung

Zum Verständnis der besonderen Rahmenbedingungen betrieblicher Ausbildung ist die Unterscheidung zwischen intentionalem und funktionalem Lernen hilfreich. Intentional bedeutet, Lernen wird an Zielen (Lehrplänen) ausgerichtet, funktional, es wird durch zu bewältigende Situationen bestimmt. Betriebliche Ausbildung erfolgt überwiegend funktional an den im Betrieb zu leistenden Aufgaben.

Zwar gibt es auch hier intentionale Elemente, z. B. Unterweisungen. Größere Unternehmen lagern ganze Ausbildungsabschnitte in Ausbildungswerkstätten aus und organisieren sie dort in der Form von Lehrgängen. Trotzdem orientiert sich betriebliche Ausbildung insgesamt an den zu leistenden Aufgaben, und das Lernen findet überwiegend an diesen Aufgaben statt. Entsprechend erfolgt die Umsetzung von Ausbildungsordnungen in erster Linie durch die Auswahl der geeigneten Einsatzplätze für die Auszubildenden. Dies gilt für den Handwerksbetrieb gleichermaßen wie für Industrieunternehmen, auch wenn die Ausbildungsplanung dafür wegen der spezifischen Organisation der Betriebe völlig unterschiedlich ist.

Im Handwerksbetrieb mit seiner geringen Arbeitsteilung besteht die Didaktik in den Arbeitsaufgaben, die Auszubildenden übertragen werden. Oft sind dies nur Teilaufgaben, manchmal auch nur Hilfstätigkeiten. Sie sind aber fast immer Teil eines Kundenauftrags, der von den Auszubildenden überschaut werden kann, und in den sich die Bedeutung der eigenen Arbeitstätigkeit einordnen lässt. Dies ist eine der Erklärungen, warum im Handwerk trotz geringer Intentionalität erfolgreich gelernt werden kann.

Ganz anders sieht es in Industriebetrieben aus. Schon kleine Unternehmen zerlegen Arbeitsabläufe in einzelne Arbeitstätigkeiten und organisieren diese in eigenen Werkstätten oder Werkstattbereichen. Erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts beginnen Unternehmen als Folge der Automatisierung und unter dem Leitbild der Prozessorientierung unterschiedliche Tätigkeiten wieder als Einheiten zusammen zu fassen.

Entsprechend der jeweiligen Organisationsform müssen Industriebetriebe entscheiden, in welcher ihrer verschiedenen Organisationseinheiten die Arbeitstätigkeiten ausgeführt werden, die für einen bestimmten Ausbildungsberuf nach der Ausbildungsordnung erlernt werden müssen. Nach § 14 BBiG muss der Ausbildende u. a.

dafür sorgen „die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, dass das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann“. Mindestens (und ohne Ausnahme) zu vermitteln sind alle in der Ausbildungsordnung aufgeführten Qualifikationen.

Wichtigstes Instrument, die vom Gesetzgeber geforderte Vollständigkeit der Ausbildung zu gewährleisten, ist der Ausbildungsplan, der von jedem Betrieb zu erstellen ist, der als fester Bestandteil dem Ausbildungsvertrag beigefügt wird, und der bei der Kammer vorgelegt werden muss. Der Ausbildungsplan ist damit ein wichtiges Kriterium für die Kammer, die Eignung eines Ausbildungsbetriebes zu überprüfen. Der Ausbildungsplan legt fest, wann im Betrieb welche Qualifikationen vermittelt werden. In größeren Betrieben mit Abteilungen ist dies ein Versetzungsplan.

Allerdings, keine Regel ohne Ausnahmen: Auch wenn ein Betrieb nicht alle Inhalte selbst vermitteln kann, gilt er als geeignet, wenn diese durch Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte vermittelt werden (§ 27 Abs. 2 BBiG). Diese Ausbildungsmaßnahmen müssen im Ausbildungsvertrag festgehalten werden.

Maßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte können durch einen Bildungsträger als überbetriebliche Ausbildung erbracht werden. Eine andere Möglichkeit ist die Ausbildung in einem Verbund, zu dem sich mehrere Betriebe zusammenschließen (§ 10 Abs. 5 BBiG). Zwei Formen haben sich dafür etabliert. In der einen Variante führt ein sog. Leitbetrieb in seiner Ausbildungswerkstatt Maßnahmen für andere Betriebe durch. In der Funktion entspricht dies einer überbetrieblichen Ausbildung, die Betriebe müssen für diese Dienstleistung bezahlen. In der anderen Variante tauschen Betriebe untereinander Auszubildende für bestimmte Zeiten aus, dabei fallen nur Kosten für die Organisation an; es wird davon ausgegangen, dass sich Kosten und Nutzen der Ausbildung durch den Austausch ausgleichen.

Im Handwerk und in der Landwirtschaft gibt es darüber hinaus vom BIBB anerkannte und geförderte überbetriebliche Ausbildungszentren, die in der Regel von einer Kammer oder einer Innung betrieben werden. Gefördert wird die Ausstattung für Kurse, die vom Heinz-Piest-Institut gemeinsam mit den Fachverbänden entwickelt werden. Der Berufsbildungsausschuss kann in einem Kammerbezirk den Besuch bestimmter Kurse für die jeweiligen Berufe verbindlich vorschreiben (Überbetriebliche Berufsbildung, §§ 5, 6 BBiG).

Kontrolliert wird die Vollständigkeit der Ausbildung durch die von den Auszubildenden zu führenden schriftlichen Aufzeichnungen (Berichtshefte). Sie werden vom verantwortlichen Ausbilder und dem/der Auszubildenden unterschrieben, sind mit der Anmeldung zur Prüfung einzureichen und werden vom Prüfungsausschuss überprüft. Die Ausbildungsnachweise haben vor allem eine juristische Bedeutung, als Qualitätskontrolle sind sie wenig aussagekräftig.

Auswahl der Ausbildungsmethoden

Folgt man der vom BIBB erstellten und vom BMBF herausgegebenen Handreichung für ausbildende Fachkräfte (vgl. BMBF 2014), dann wird in erster Linie die sog. „Vier-Stufen-Methode" für die betriebliche Ausbildung empfohlen. Dabei handelt es sich um ein in den USA entwickeltes Anlerntraining (TWA = Training Within Industry). Die vier Stufen sind: Vorbereitung, Vorführung, Ausführung, Abschluss (vgl. Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung (REFA) 1989). Im betrieblichen Jargon wird auch von „Vormachen, Nachmachen, Üben" gesprochen. Diese Empfehlung ist nachvollziehbar auf dem Hintergrund, dass es sich in der betrieblichen Ausbildung vor allem um funktionales Lernen handelt. Die Vier-Stufen-Methode setzt erst ein, wenn alle notwendigen didaktischen Entscheidungen (Auswahl des Einsatzbereiches und der Ausbildungsaufgabe) bereits getroffen worden sind. Es findet also nur noch eine einer Anlernung entsprechende Einweisung in die Ausführung einer vorausgewählten Arbeitsaufgabe statt.

Nachteil der Vier-Stufen-Methode ist, dass sie keine systematische Anleitung für die in den meisten Ausbildungsordnungen geforderte Fähigkeit zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren leistet. Deshalb bemüht sich das BIBB, insbesondere mit seinem Online-Forum für Ausbilder „foraus.de", Methoden für die Ausbildung im Betrieb auf der konzeptionellen Grundlage des Modells der Vollständigen Handlung (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Auswerten) zu vermitteln (vgl. Koch/Bahl 2007; BIBB 2014b).

Qualifizierung des Personals

Das Berufsbildungsgesetz kennt drei Gruppen, die an der Ausbildung im Betrieb beteiligt sind: Den Ausbildenden, den Ausbilder und die ausbildende Fachkraft. An diese drei Gruppen stellt das BBiG bestimmte Qualifizierungsanforderungen und unterscheidet dafür nach persönlicher und fachlicher Eignung (§ 28 BBiG).

Ausbildender ist, wer den Vertrag mit dem Auszubildenden schließt. Das kann eine natürliche Person sein, z. B. der Handwerksmeister oder eine Betriebsinhaberin, aber auch eine juristische, wie eine GmbH oder AG. Wer immer dies ist, muss auf jeden Fall persönlich geeignet sein (§ 29 BBiG). Nicht geeignet ist, wem durch ein Gerichtsurteil die Beschäftigung von Jugendlichen untersagt wurde, oder wer wiederholt oder schwer gegen das Gesetz, bzw. die damit verbundenen Vorschriften verstoßen hat.

Betriebsinhaber bilden häufig nicht selbst aus. Deshalb sieht das BBiG vor: Wer als Ausbildender nicht selbst ausbildet, kann einen Ausbilder oder eine Ausbilderin mit der verantwortlichen Durchführung der Ausbildung beauftragen. In diesem Fall muss der Ausbildende nicht über die fachliche Eignung verfügen, dafür Ausbilder oder Ausbilderin über beides, die persönliche und fachliche Eignung. Der Ausbilder oder die Ausbilderin wird als verantwortlich bei der Kammer eingetragen.

Als dritte Gruppe nennt das Gesetz diejenigen, die unter der Verantwortung des Ausbilders an der Ausbildung mitwirken. Sie müssen die beruflichen, nicht jedoch die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen (§ 28 Abs. 3 BBiG).

Fachlich geeignet ist, wer die „beruflichen sowie die berufs- und arbeitspädagogischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, die für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte erforderlich sind“ (§ 30 BBiG). Zu beachten ist hier die Unterscheidung zwischen beruflich und berufs- und arbeitspädagogisch.

Die berufliche Eignung wird in der Regel durch eine Abschlussprüfung in einer dem Beruf entsprechenden Fachrichtung nachgewiesen. Anerkannt wird auch eine entsprechende Hochschulprüfung. Das Handwerk fordert für zulassungspflichtige Gewerke als fachliche Voraussetzung die Meisterausbildung. Zusätzlich nachgewiesen werden muss die berufs- und arbeitspädagogische Eignung durch eine Prüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO).

Die gesetzlichen Vorgaben spiegeln nur teilweise die betriebliche Realität. Hier wird die Ausbildung überwiegend von der dritten Gruppe, die im Gesetz nur ein Schattendasein führt, getragen.

Im Handwerk sind dies vor allem die Gesellen, teilweise mit dem ausgewiesenen Status des Lehrgesellen. Persönliche und berufliche Eignung wird üblicherweise vom Meister selbst nachgewiesen.

Komplizierter ist es in Industriebetrieben, weil für jeden Ausbildungsberuf ein Ausbilder oder eine Ausbilderin mit persönlicher, beruflicher und berufs- und arbeitspädagogischer Eignung der Kammer gemeldet sein muss. Aber auch das beschreibt die Realität nur teilweise. Insbesondere Großbetriebe aber auch mittelgroße Unternehmen, benötigen zwei Strukturen für ihre Ausbildung. Die eine lässt sich als hauptberufliche Struktur kennzeichnen und gruppiert sich um die Ausbildungswerkstatt herum. Hier arbeitet ein Ausbildungsleiter bzw. –leiterin und hauptberufliche Ausbildungskräfte, meist mit Meisterqualifizierung und damit verbunden der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung. Die dritte Gruppe der Fachkräfte spielt in dieser Struktur keine Rolle.

Außerhalb dieser hauptberuflichen Struktur, d. h. der Ausbildungswerkstatt, werden Auszubildende in die dafür geeigneten Betriebsabteilungen versetzt. Für die Organisation der Ausbildung in diesen Bereichen haben sich eigene Strukturen entwickelt, die sich im Gegensatz zu den hauptberuflichen als nebenberufliche Strukturen kennzeichnen lassen. Zwar trifft hier jeder Betrieb seine eigenen Regelungen, es lassen sich aber trotzdem zwei idealtypische Strukturen unterscheiden.

In einer Struktur wird die Ausbildung in den Abteilungen von den hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern mitorganisiert. Dazu kooperieren sie mit den jeweiligen Abteilungsleitern (oder entsprechenden Führungskräften). Wie detailliert die gemeinsame Planung durchgeführt wird, also ob z. B. einzelne Aufgaben für Auszubildende festgelegt werden, wird durch die jeweilige Unternehmenskultur bestimmt. Durchaus üblich ist auch, dass die hauptberufliche Kraft ihre Auszubildenden im Betrieb regelmäßig besucht und ihren Ausbildungsstand kontrolliert. Allerdings darf sie ihnen keine fachlichen Anweisungen erteilen, weil das Aufgabe der Abteilung ist.

Eine andere übliche Struktur ist die Arbeit mit sog. Ausbildungsbeauftragten (sie kommen im BBiG überhaupt nicht vor). Ausbildungsbeauftragte sind für die Organisation der Ausbildung in einem bestimmten Bereich verantwortlich, nehmen diese Aufgabe jedoch nur nebenberuflich wahr. In manchen Unternehmen erhalten sie dafür eine zusätzliche Vergütung (meist nicht der Rede wert), oft aber auch nur eine Urkunde. Die Position als Ausbildungsbeauftragter ist überhaupt nur deshalb interessant, weil sich damit die Chancen bei der Bewerbung für eine Führungsposition verbessern lassen. Ausbildungsbeauftragte müssen in aller Regel nicht ihre fachliche Eignung nachweisen (weil, nach dem Gesetz gibt es sie gar nicht), manche Unternehmen unterstützen jedoch die Qualifizierung nach AEVO.

Wenn Unternehmen mit Ausbildungsbeauftragten arbeiten, können diese ein wichtiger Hebel für die Förderung der Ausbildungsqualität sein. Viele Unternehmen führen deshalb Qualifizierungsmaßnahmen für diese Gruppe durch.

Auch Ausbildungsbeauftrage führen überwiegend die Ausbildung in den Abteilungen nicht selbst durch, sie organisieren sie und übernehmen eine Art Mentoren-Rolle. Die praktische Ausbildung in den Abteilungen wird an die dritte Gruppe delegiert, die Fachkräfte. Sie können als Träger der betrieblichen Ausbildung bezeichnet werden (vgl. Bahl 2012).

Für den betrieblichen Teil des dualen Systems gibt es damit nur drei formale Voraussetzungen für die Arbeit in der Ausbildung, die persönliche, die berufliche und die arbeits- und berufspädagogische Eignung. Und davon ist nur die Letztere (nach AEVO) überhaupt teilweise pädagogisch definiert. Für die Vorbereitung auf diese Prüfung werden 100-Stunden Kurse angeboten. Darüber hinaus steht es jedem Betrieb frei, sein Ausbildungspersonal durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu qualifizieren (oder auch nicht).

4.2 Einstellen und ausbilden

Betriebe sind weitgehend frei in ihren Entscheidungen, wen sie ausbilden wollen, und Industriebetriebe auch, in welchen Berufen dies geschehen soll, die Durchführung der Ausbildung ist hingegen vergleichsweise umfassend geregelt.

Ausbildungsvertrag
Ein Ausbildungsverhältnis wird durch einen Ausbildungsvertrag begründet (§ 11 BBiG). Dieser muss enthalten:

> *1. Art, sachliche und zeitliche Gliederung sowie Ziel der Berufsausbildung, insbesondere die Berufstätigkeit, für die ausgebildet werden soll,*
> *2. Beginn und Dauer der Berufsausbildung,*
> *3. Ausbildungsmaßnahmen außerhalb der Ausbildungsstätte,*
> *4. Dauer der regelmäßigen täglichen Ausbildungszeit,*
> *5. Dauer der Probezeit,*
> *6. Zahlung und Höhe der Vergütung,*
> *7. Dauer des Urlaubs,*
> *8. Voraussetzungen, unter denen der Berufsausbildungsvertrag gekündigt werden kann,*
> *9. ein in allgemeiner Form gehaltener Hinweis auf die Tarifverträge, Betriebs- oder Dienstvereinbarungen, die auf das Berufsausbildungsverhältnis anzuwenden sind.*
>
> *(§ 11 Abs. 1 BBiG)*

Der Betrieb darf keine Entschädigung für die Ausbildung verlangen, sondern muss vielmehr eine jährlich zu steigernde Ausbildungsvergütung zahlen. Die Höhe der Ausbildungsvergütung wird durch Tarifverträge geregelt und ist in den verschiedenen Branchen sehr unterschiedlich. An der Spitze stehen (Zahlen von 2013) Maurer mit durchschnittlich 999 € (im Westen), das Schlusslicht bilden Friseure im Osten mit 269 € pro Monat (Beicht 2014).

Der Vertragsabschluss muss der Kammer gemeldet werden und wird dort in ein Verzeichnis der Ausbildungsberufe eingetragen. Die Kammer leitet die Liste mit den neuen Ausbildungsverhältnissen an die zuständige Berufsschule weiter.

Verkürzung der Ausbildungszeit
Die in der Ausbildungsordnung vorgegebene Ausbildungszeit (meist drei Jahre) kann verkürzt werden. Dafür gibt es drei Möglichkeiten:

Eine Möglichkeit ist die Berücksichtigung schulischer Vorleistungen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der verkürzten Zeit erreicht wird. Für Auszubildende mit Hochschulreife ist die Verkürzung bis zu einem Jahr möglich. Auch der Besuch der ein- oder zweijährigen Handelsschule wird bei Kaufleuten in der Regel berücksichtigt. Der Antrag dafür muss vom Ausbildenden und vom Auszubildenden bei der zuständigen Stelle gestellt werden.

Die zweite Möglichkeit ist, dass eine Landesregierung durch Rechtsverordnung bestimmt, dass der Besuch einer Berufsschule oder einer entsprechenden Einrichtung auf die Ausbildungszeit anzurechnen ist. Diese Möglichkeit wird vor allem für die Anrechnung schulischer Berufsgrundbildungsjahre genutzt.

Die dritte Möglichkeit schließlich ist die vorzeitige Anmeldung zur Abschlussprüfung (ein halbes Jahr), wenn die Leistungen dies rechtfertigen. Für die Bewertung der Leistungen werden die Berufsschulnoten herangezogen. Verkürzung und vorzeitige Prüfung können miteinander kombiniert werden. Damit können Abiturienten eine Ausbildung unter günstigen Umständen schon nach anderthalb Jahren abschließen.

Während bei der Verkürzung zum Beginn der Ausbildung der Betrieb verpflichtet ist, alle Ausbildungsinhalte in der verkürzten Zeit vollständig zu vermitteln, müssen Auszubildende bei der vorzeitigen Prüfung auf die im letzten Halbjahr vorgesehenen Inhalte verzichten.

Auch eine Verlängerung der Ausbildungszeit ist möglich, wenn es dafür besondere Gründe gibt, wie z. B. längere Krankheit oder Mutterschaft.

Probezeit

Das Ausbildungsverhältnis beginnt mit einer Probezeit, sie muss mindestens einen und darf höchstens vier Monate dauern. Während der Probezeit kann das Ausbildungsverhältnis von beiden Seiten jederzeit und ohne Begründung gekündigt werden (§ 20 BBiG).

Prüfungen

Nach dem BBiG sind eine Zwischenprüfung (§ 48) und eine Abschlussprüfung (§ 37) durchzuführen. Die Zwischenprüfung dient nur der Ermittlung des Ausbildungsstandes etwa nach der Hälfte der Ausbildungszeit. Auch ein Nichtbestehen hat weder für Auszubildende noch für Betriebe irgendwelche Konsequenzen. Weil einige Betriebe und auch manche Auszubildenden die Zwischenprüfung nicht sehr ernst nehmen, wird gegenwärtig probeweise versucht, die Ergebnisse auf die Abschlussprüfung anzurechnen. Das Verfahren wird als gestufte Abschlussprüfung bezeichnet und durch die Ausbildungsordnung geregelt.

Die Abschlussprüfungen dürfen frühestens zwei Monate vor Ablauf der Ausbildungszeit beginnen (außer bei vorzeitiger Zulassung). Zuzulassen ist:

- Wer eine ordnungsgemäße duale Ausbildung abgeschlossen hat
- Eine anerkannte Ausbildung an einer berufsbildenden Schule (mit hinreichenden fachpraktischen Anteilen im Lernortverbund) absolviert hat
- Mindestens die anderthalbfache Ausbildungszeit in dem entsprechenden Beruf gearbeitet hat (diese Möglichkeit wird bisher von den Kammern sehr restriktiv gehandhabt)
- Eine vergleichbare Qualifizierung bei der Bundeswehr erhalten hat.

Die Prüfung kann zweimal wiederholt werden. Die Ausbildungszeit verlängert sich jeweils um ein halbes Jahr.

Die Ausbildung endet mit dem letzten Tag der (erfolgreichen) Prüfung. Werden Auszubildende danach weiterbeschäftigt, begründet dies ein unbefristetes Arbeitsverhältnis, also ohne eine erneute Probezeit.

5 Schlussfolgerungen

Kehren wir zur Frage in der Einführung zurück: Kann ein so komplexes System überhaupt funktionieren? Es kann, aber es ist nicht perfekt, und es ist ungeheuer aufwändig. Vor allem aber gelingt dem System trotz des Aufwands nicht, was immer wieder gefordert wird, die Verzahnung von betrieblicher und schulischer Ausbildung. Auch wenn sich mit der Abstimmung von Zeitrahmen und Lernfeld die Voraussetzungen für eine inhaltliche und zeitliche Abstimmung deutlich verbessert haben, solange zwei verschiedene Organisationen mit jeweils ihren eigenen Zwängen bestehen, wird es keine durchgängig funktionierende Verzahnung geben können.

Damit stellt sich als zweite Frage: Lohnt dann der ganze Aufwand mit allen Berufsbildungsausschüssen und ihren Drittelparitäten? Wie eingangs behauptet, die Dualität der Lernorte wäre auch mit weniger Aufwand zu haben, könnte unter einheitlicher Verwaltung vielleicht sogar besser funktionieren. Trotzdem sollen hier drei Gründe genannt werden, die doch für dieses komplexe System sprechen:

Erster Grund: Identifikation. Die Vielzahl der Ausschüsse, ohne die dieses System der Selbstverwaltung nicht funktionieren würde, bindet viele der Beteiligten ein, gibt ihnen verantwortliche Aufgaben. Vor allem die Prüfungsausschüsse tragen wesentlich dazu bei, dass viele derjenigen, die in Betrieben die Ausbildung durchführen, auch an der Kontrolle der Ergebnisse beteiligt sind. Die Prüfer repräsentieren sich und ihre Unternehmen. Dabei spielt es häufig keine Rolle, ob sie von Arbeitgebern oder Arbeitnehmern benannt worden sind, es geht vor allem um das fachliche Niveau und den Ruf der Firma. Ohne diese Organisation der Prüfungsausschüsse würde die Ausbildung in den Betrieben nicht funktionieren. Umgekehrt funktionieren die Prüfungsausschüsse aber auch nur auf der Basis der haupt- und nebenberuflichen Ausbilder in den Betrieben, und der Bereitschaft der Betriebe, ihre Mitarbeiter für die Prüfungsarbeit freizustellen. Hier knirscht es oft vernehmbar.

Zweiter Grund: Praxisbezug. Es ist kaum ein anderes Bildungssystem vorstellbar, dem es so gut gelingt, seinen Teilnehmenden die Qualifikationen zu vermitteln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit brauchen. Besondere Bedeutung dafür haben die Ausbildungsordnungen, mit denen Beruflichkeit und die Qualifizierung über den unmittelbaren betrieblichen Bedarf hinaus erreicht wird. Das aufwändige Verfahren der Erstellung mit den von den Sozialpartnern benannten Sachverständigen trägt zum

Ausbalancieren der gegensätzlichen Interessen von Betrieben und zukünftigen Beschäftigten bei. Zwar kommen nicht alle, die in diesem System mitwirken, aus der betrieblichen Praxis, die Chancen dafür sind aber größer als in jedem anderen vorstellbaren System. Dazu gehört auch, dass akademische Qualifikationen, außer bei den Vertretern des Schulsystems, keine Rolle spielen. Die Mehrzahl der Prüfer hat damit selbst einen vergleichbaren Ausbildungsweg durchlaufen, wie die Auszubildenden, die geprüft werden.

Dritter Grund: Kommunikation. Die Selbstverwaltung führt dazu, dass sich die Beteiligten auf allen Ebenen ständig mit Fragen der Qualifizierung beschäftigen müssen. Dies gilt für den Hauptausschuss beim BIBB ebenso wie für die Landesausschüsse, den Berufsbildungsausschüssen bei den Kammern und vor allem in den Prüfungsausschüssen. Die Ausschüsse sind wichtige Plattformen, sich zu begegnen, um Meinungen auszutauschen und auch Kontroversen auszutragen. Die Mitwirkung in den Prüfungsausschüssen ist für Berufsschullehrer ein wichtiger Informationskanal in die Arbeitswelt hinein.

Das Engagement aller Beteiligten ist sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis dieser Form der Selbstverwaltung der dualen Ausbildung. Das hat seinen Preis. Bei allen Vorzügen macht diese komplexe Organisation das System auch vergleichsweise schwerfällig. Eine der größten Herausforderungen wird es deshalb sein, wie dieses Qualifizierungssystem den immer schnelleren technischen und organisatorischen Wandel bewältigen wird. Wie können Ausbildungsordnungen so offen formuliert werden, dass Betriebe aktuell veränderte Anforderungen berücksichtigen können, ohne dass damit gemeinsame Standards aufgegeben werden? Ist es möglich auch bei unterschiedlichen betrieblichen Entwicklungen, alle Auszubildenden an technischen Entwicklungen teilhaben zu lassen? Können auch die Mitglieder von Prüfungsausschüssen auf dem jeweils aktuellen Stand der Technik gehalten werden? Wenn die Ordnungsarbeit zufriedenstellende Antworten auf diese Fragen gibt, wird das duale System auch in Zukunft einen wichtigen Platz im Bildungssystem behalten.

Quellen

Zitierte Literatur

Bahl, Anke (2012): Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: Ulmer, Philipp/Weiß, Reinhold/Zöller, Arnulf (Hg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 21-43.

Beicht, Ursula (2014): Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2013 erneut deutlich gestiegen. http://www.bibb.de/de/4892.php (Abruf: 19.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2004): Neuordnung der industriellen Metallberufe. Industriemachaniker/-in. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/metalltagung_ag1_brans.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014a): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/2061 (Abruf: 19.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014b): Planmäßig ausbilden im Kleinbetrieb. Bonn. http://www.foraus.de/html/6174.php (Abruf: 19.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014): Handreichung für ausbildende Fachkräfte. http://www.bmbf.de/pub/handreichung_ausbildende_fachkraefte.pdf (Abruf: 19.05.2015).

DGB-Jugend (2014): Ausbildungsreport. http://jugend.dgb.de/meldungen/ausbildung/++co++ca0324b4-3287-11e4-9c58-525400808b5c (Abruf: 19.05.2015).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Rahmenlehrpläne zu Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO. http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo.html (Abruf: 19.05.2015).

Koch, Johannes /Bahl, Anke (2007): Prozessorientiert ausbilden. Ein computergestütztes Lern- und Arbeitsprogramm zur Planung einer prozess- und handlungsorientierten Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Rauner, Felix/Wittig, Wolfgang (2009): Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 155-196.

Uhly, Alexandra (2014): Erläuterungen zum „Datensystem Auszubildende" (DAZUBI). Gruppen (Aggregate) von Ausbildungsberufen. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazubi_berufsgruppen.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Ulmer, Philip/Gutschow, Katrin (2009): Die Ausbildereignungsverordnung: Was ist neu? In: BWP, 3/2009, S. 48-51. http://www.bibb.de/bwp/aevo (Abruf: 19.05.2015).

Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung (REFA) (1989): Methodenlehre der Betriebsorganisation. Teil: Arbeitspädagogik. München: Hanser.

Zinke, Gert/Schenk, Harald/Hackel, Monika/Wasiljew, Elke (2013): Berufsfeldanalyse zu industriellen Elektroberufen als Voruntersuchung zur Bildung einer möglichen Berufsgruppe. https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/zw_42395.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Weiterführende Literatur

Elsholz, Uwe/Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molzberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hg.) (2005): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Ausbildereignungsverordnung (AEVO)
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Ausbildungsberufe, Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne
http://www.bibb.de/neue-berufe (Abruf: 19.05.2015).
Informationen zu den Aus- und Weiterbildungsberufen des Dualen Systems nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO).

Berufsbildungsgesetz (BBiG)
http://www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Förderung überbetriebliche Ausbildung
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_gemeinsame__richtlinien_fuer_die__foerderung_ueberbetrieblicher_berufsbildungsstaetten_und_ihrer_weiterentwicklung_zu_kompetenzzentren%281%29.pdf (Abruf: 19.05.2015).
Gemeinsame Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (aktuell: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie).

Geprüfter Berufspädagoge
http://www.bmbf.de/intern/upload/fvo_pdf/berufspaedagoge.pdf (Abruf: 19.05.2015).
Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)
http://www.gesetze-im-Internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Handwerksordnung (HwO)
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Beschlüsse des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ha_beschluesseverzeichnis.pdf (Abruf: 19.05.2015).

Michael Köck

B3 Inhalte gewerblich-technischer Bildung

1 Einführung: Ziele und ihr Einfluss auf Inhalte 342

2 Gravitationszentren der Aus- und Fortbildung im gewerblich-technischen Bereich 343
2.1 Ausbildungsstrukturen im Dualen System 344
2.2 Qualifizierungsebenen gewerblich-technischer Berufe 347

3 Lerninhalte in der gewerblich-technischen Bildung und ihre wissenschaftliche Zugänglichkeit 349
3.1 Substanzieller Kern der Lerninhalte in der gewerblich-technischen Berufsbildung 350
3.2 Identifizierung und Legitimation beruflicher Lerninhalte – von der Bezugswissenschaft zur Berufswissenschaft 352
3.2.1 Orientierung an Bezugswissenschaften 353
3.2.2 Qualifikationsforschung 355
3.2.3 Auf dem Weg zu einer Berufswissenschaft 357

4 Die Bearbeitung der Inhalte für Curriculumkonstruktion und Unterrichtsvorbereitung 360

5 Zusammenfassung 363

Ausbildung, Training und beruflicher Unterricht zielen darauf ab, spezifische Inhalte in den Erkenntnis- und Erlebnishorizont einer bestimmten Zielgruppe zu bringen, damit diese beruflichen Anforderungen kompetent begegnen kann. Auch wenn die Kompetenzorientierung den Fokus derzeit eher auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen lenkt, zählen Entscheidungen in Bezug auf Lern- oder Ausbildungsinhalte zu den wichtigsten und folgenreichsten im didaktischen Geschehen.

Das nachfolgende Kapitel dient dem Aufbau eines grundlegenden Verständnisses darüber, auf welchen substanziellen Kern sich Inhalte im gewerblich-technischen Bereich zurückführen und wie sie sich ermitteln, legitimieren und konkretisieren lassen. Damit wird einerseits die Ebene der Konstruktion beruflicher Ordnungsmittel oder schulischer Lehrpläne berührt, andererseits aber auch die Ebene der Anwendung oder Umsetzung dieser Curricula, da selbst ein detailliert vorgegebener stofflicher Bezugsrahmen dem berufsbildenden Personal inhaltliche Entscheidungen abverlangt.

1 Einführung: Ziele und ihr Einfluss auf Inhalte

Wenngleich sich Ziele und Inhalte nicht immer eindeutig auseinanderdividieren lassen, die Begrifflichkeiten im beruflichen Bereich oftmals sogar synonym verwendet werden, bilden die Intentionen in einem Bildungsbereich den Hintergrund für alle weiteren inhaltlichen Überlegungen. In der beruflichen Aus- und Fortbildung fallen stets individuelle, pädagogische, gesellschaftlich-ökonomische und betriebliche Ziele zusammen. Im Mittelpunkt stehen jedoch die arbeitsweltlichen Qualifikationserfordernisse. Welche Leitideen beim Ringen um Herkunft und Begründung beruflicher Inhalte zusätzlich von Bedeutung sein können, soll nachfolgend unter besonderer Berücksichtigung berufspädagogischer Positionen skizziert werden.

Die zentrale Aufgabe von Ausbildung und Berufsschule ist die Heranführung der Auszubildenden an die technischen und wirtschaftlichen Erfordernisse eines bestimmten Berufs sowie die gleichzeitige Entwicklung nicht unmittelbar berufsbezogener, aber gesellschaftlich als notwendig erachteter Dispositionen. Bis in die 60er Jahre dominierte die Auffassung, dass eine Verbindung zwischen instrumentell-technischen sowie moralischen und politisch-praktischen Orientierungen diesem Ziel am ehesten entsprechen könne. Die Lerninhalte dafür sollten allein aus der Erfahrungswelt der Schüler stammen, im Unterricht erkundet und anschließend wieder auf die Lebenswelt des Schülers bezogen werden („Kunde-Prinzip“) (vgl. Eckert 2003, S. 171). Der Einfluss von Technik und Wissenschaften für alle Lebensbereiche wurde zwar durchaus festgestellt, tiefgreifende Konsequenzen für Schule und Berufsausbildung blieben indes noch aus. Der Schwerpunkt des fachlichen Berufsschulunterrichts lag auf der „Werkstückkunde“ und verschob sich erst im Verlauf der 60er Jahre von den Werkstücken, Geräten, Maschinen und Apparaten hin zu den Fertigungsprozessen (vgl. Lipsmeier 2006, S. 285). Deutlich stellte die Berufspädagogik in den 60er Jahren die persönlichkeitsfördernde und humanisierende Wirkung der Berufsbildung heraus. Unter Verweis auf Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger oder Aloys Fischer wurden Berufs- und Allgemeinbildung miteinander in Beziehung gesetzt – neben die Qualifizierung trat die Bildung als grundsätzliche Zielkomponente (vgl. Gonon 1997; Bonz 2003).

Wichtige Impulse für didaktische Überlegungen im beruflichen Schulsystem kamen ab den 60er Jahren aus der Qualifikationsforschung, die der Vorstellung verpflichtet war, dass das erforderliche Qualifikationsniveau entweder durch den technischen Wandel bestimmt wird (technologischer Determinismus) oder durch den Kapitalverwertungsprozess (ökonomischer Determinismus) (vgl. Rauner 2006, S. 58 f.). Die Berufsbildungspraxis richtete sich danach aus, indem sie sich mehr dem wissenschaftlichen Wissen und seiner Fachsystematik zuwandte. Ab Mitte der 80er Jahre läutete die Qualifikationsforschung einen Paradigmenwechsel in der Sichtweise der Facharbeitertätigkeit ein. Entdeckt wurde der Facharbeiter neuen Typs, der nicht mehr nur produktionsbezogene „Herstellungsarbeit“ verrichtet, sondern indirekte, planende,

steuernde und kontrollierende Tätigkeiten ausführt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2006, S. 167). Angestoßen durch den internationalen Qualitätswettbewerb und den herrschenden Rationalisierungsdruck sowie durch gewerkschaftliche Einflussnahme kam es in den Unternehmen zu arbeitsorganisatorischen Veränderungen, die in der Folge auch zu einer Reflexion der Berufsbildungspraxis führten. Neben die bisher dominierende Funktion beruflicher Bildung, die hauptsächlich auf die Adaption an technologisch-ökonomische Erfordernisse zielte, trat die Idee der Gestaltbarkeit von Arbeit und Technik (vgl. Rauner 2004, S. 15 f.). Dass Anspruch und Wirklichkeit hier allerdings nach wie vor auseinanderklaffen, bringt Felix Rauner (2006, S. 63) zum Ausdruck, wenn er die reduktionistische Auffassung beklagt, die im Bereich der Berufsbildung zu wenig Raum lässt, um Technik als gesellschaftlichen und historischen Sachverhalt zu betrachten. Für eine offenere Auseinandersetzung mit Arbeit und Technik müsste seiner Meinung nach die dominierende Perspektive von Betrieb und Facharbeit überwunden werden. Nicht die Facharbeit selbst bietet die Möglichkeit der Technikpartizipation, sondern der Einzelne in seinen Rollen als Staatsbürger, Wähler oder Mitglied in einer politischen Partei (ebd., S. 66). Mit der so genannten arbeitsorientierten Wende – der Einführung des Lernfeldkonzepts als curriculares Format für den beruflichen Unterricht durch die Kultusministerkonferenz Mitte der 90er Jahre – hat sich der intentionale und inhaltliche Fokus beruflicher Bildung jedenfalls wieder deutlich auf die konkreten Arbeitserfordernisse in den einzelnen Berufssparten ausgerichtet. Globalziele beruflicher Bildung sind die berufliche Handlungsfähigkeit und der Aufbau beruflicher Handlungskompetenzen. Die inhaltliche Grundlage dafür wird im Aufbau von Arbeitsprozesswissen gesehen.

> *Arbeitsprozesswissen ist das Wissen um die Momente des Arbeitsprozesses: Ziel der Arbeit, Arbeitsgegenstand, Werkzeug oder Arbeitsverfahren und Form, die dem Arbeitsgegenstand aufgeprägt werden soll.* *(Röben 2000, S. 243)*

2 Gravitationszentren der Aus- und Fortbildung im gewerblich-technischen Bereich

Obwohl gerade dem gewerblich-technischen Bereich aufgrund des zu erwartenden Fachkräftemangels eine erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wird, findet sich in der Fachliteratur keine nähere definitorische Eingrenzung, die genauen Aufschluss über die damit umschriebenen Berufe zulässt (vgl. Uhly 2006, S. 12). Der Terminus wird zwar vielfach verwendet, spielt aber in offiziellen Dokumenten, in denen es um die kategoriale Ordnung von (Ausbildungs)Berufen geht, beispielsweise im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, keine Rolle.

In der Regel ist der Begriff „Gewerbe“ ein Sammelbegriff für produzierende und verarbeitende Betriebe in Industrie und Handwerk. Unter die gewerblichen Berufe fallen daher auch Berufe im Hotel- und Gastgewerbe, im Gartenbau sowie Metzger oder Konditoren. Die Engführung „gewerblich-technisch“ grenzt den Bereich gewerblicher Berufe üblicherweise auf die Berufsfelder Bau- und Holztechnik, Metall- und Elektrotechnik und Chemie ein. Teilweise werden auch die Ausbildungsberufe im IT- und Medienbereich dem gewerblich-technischen Bereich zugeschlagen. Neben gewerblich-technischen wird vielfach auch nur einfach von technischen (Ausbildungs)Berufen oder MINT-Berufen (für „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik“) gesprochen. Das Affinitätskriterium der gewerblich-technischen Berufe ist, dass die beruflichen Tätigkeiten in vielfältiger Weise auf technische Artefakte und Sachsysteme bezogen sind, die als Arbeitsmittel und/oder Arbeitsgegenstände besondere Anforderungs- und Verwendungssituationen mit sich bringen.

Curriculare und inhaltliche Entscheidungen stellen sich im gewerblich-technischen Bereich als komplexe Aufgaben dar, die dem Spannungsverhältnis unterschiedlicher Gravitationszentren unterliegen: Zu berücksichtigen sind beispielsweise die strukturellen Besonderheiten in der Dualen Ausbildung, die Zuständigkeiten und Anforderungen in den verschiedenen Qualifizierungsstufen und das stets präsente Problem der Beziehung zwischen Theorie und Praxis.

2.1 Ausbildungsstrukturen im Dualen System

Die Basis für gewerblich-technische Berufe bilden zumeist entsprechende Ausbildungen im Dualen System. Betrieb und Berufsschule teilen sich dort die Aufgaben, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf der berufspraktischen Ausbildung im Betrieb liegt. Je nach Ausbildungsberuf dauert das Ausbildungsverhältnis zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Daneben können gewerblich-technische Berufsabschlüsse auch im Schulberufssystem erworben werden. Die wichtigste Rechtsgrundlage für das Duale System ist das Berufsbildungsgesetz (BBiG). Dort werden die für die Organisation und Durchführung der betrieblichen Ausbildung erforderlichen Aspekte festgelegt. Für die Ausbildung in Handwerksbetrieben gilt mit Ausnahme einzelner Paragraphen des Berufsbildungsgesetzes die Handwerksordnung (HwO). Mit dem Begriff „anerkannter Ausbildungsberuf“ werden solche Ausbildungsgänge bezeichnet, die auf der Grundlage dieser Regelungen durch Ausbildungsordnungen bundeseinheitlich geregelt sind.

Betriebliche Ausbildung

Ausbildungsziele und Inhalte für die betriebliche Seite der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe werden in Ausbildungsordnungen, speziell im Berufsbild und im Ausbildungsrahmenplan definiert. Ausbildungsordnungen werden unter Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) in Zusammenarbeit mit Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften erstellt. Ausbildungsinhalte sind in den

Ausbildungsordnungen unter „Fertigkeiten und Kenntnisse“ zu finden. Trotz der obligatorischen Ausbildungsordnungen existiert kein durchgängiges strukturelles Organisationsmodell für alle Berufe. Unterschieden werden können durchgängige Ausbildungskonzepte (Monoberufe) von solchen, die Spezialsierungen oder Wahlmöglichkeiten beinhalten (vgl. Bretschneider/Schwarz 2011, S. 45; Becker 2013, S. 277).

Unter allen möglichen Ausbildungsberufen bezeichnet das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) rund 85 Ausbildungsberufe als technisch (vgl. Uhly 2006, S. 12). Ausbildungsplätze für diese Berufe werden hauptsächlich in der Industrie und im Handwerk aber auch im öffentlichen Dienst oder in der Landwirtschaft angeboten. Die Abgrenzung zwischen Industrie und Handwerk ist für curriculare, organisatorisch-rechtliche und auch strukturelle Aspekte der Ausbildung von Bedeutung. Curricular deswegen, weil sich die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne selbst für verwandte Berufe in beiden Bereichen unterscheiden können. Organisatorisch-rechtlich, weil die Zuständigkeiten sowohl für die Begründung eines Ausbildungsverhältnisses als auch für die Abnahme der Abschlussprüfung entweder bei der Industrie- und Handelskammer oder der Handwerkskammer liegen. Zudem führen die speziellen Gegebenheiten handwerklicher oder industrieller Betriebe zu strukturellen Unterschieden im Ausbildungsgeschehen. Einflussgrößen sind beispielsweise Betriebsgröße, Produktpalette, technische Betriebsausstattung, Grad der Arbeitsteilung, Spezialisierung, eingesetzte Fertigungsverfahren, Organisationsstruktur oder das Qualifikationsprofil des Personals. Während der Auszubildende beispielsweise im Handwerk relativ schnell in reale Kundenaufträge eingebunden ist, werden in der Industrie Teile der Ausbildung in der Regel abgesondert vom eigentlichen betrieblichen Produktionsprozess durchgeführt, etwa in Lehrwerkstätten. Damit soll eine gegenseitige Beeinträchtigung von systematischer Ausbildung und industriellen Produktionsprozessen vermieden werden (vgl. Severing 1994, S. 40). Bei der Auslagerung des Lernens aus der Arbeit besteht jedoch die Gefahr, dass sich eine Kluft zwischen Ausbildungssituation und betrieblicher Realsituation ergibt, die Eigeninitiative und Selbststeuerung einschränken und gegebenenfalls vorhandene Lern- und Motivationsprobleme verstärken kann (vgl. Dehnbostel 1996, S. 12). Mit einem Modellversuch Ende der 80er Jahre konnte jedoch nachgewiesen werden, dass reale Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse durchaus einen lernförderlichen Charakter aufweisen können. Allerdings bedarf es dazu neben der Arbeitsinfrastruktur immer auch einer besonderen Lerninfrastruktur. Peter Dehnbostel (2004, S. 86) zählt hierzu sachliche und zeitliche Lernmöglichkeiten, lernhaltige, gestaltungsorientierte Aufgaben, ausgewiesene Lernziele und Lerninhalte sowie kooperative Arbeits- und Lernformen. Die Ausbildung in der Industrie trägt diesen Erkenntnissen zumeist Rechnung und gewährleistet eine systematische Strukturierung und Sequenzierung der einzelnen Ausbildungsabschnitte. Dazu werden die Ausbildungsinhalte der Ausbildungsordnungen in eigene Ausbildungspläne übersetzt und an zentralen (z. B. Lehrwerkstätten) und dezentralen Lernorten (z. B. Lerninseln oder Versetzungsstellen) durch spezielle Trainer oder Ausbildungsbeauftragte vermittelt. Die Umsetzung der Ausbildungsinhalte in kleineren oder mittleren Betrieben, wie sie im Handwerk häufig vorzufinden sind, gelingt nicht immer

in ähnlich systematischer Weise. Methodisch dominiert in der handwerklichen bzw. kleinbetrieblichen Ausbildung nach wie vor das traditionelle „Imitationslernen", das bedarfsbezogen durch Anleitungen ergänzt wird (vgl. Nickolaus 2008, S. 33). Um trotzdem alle Ausbildungsinhalte abzudecken, kommt es zu einer teilweisen Verlagerung der Ausbildung entweder in gemeinsame Bildungseinrichtungen (überbetriebliche Ausbildungsstätten) oder es schließen sich verschiedene Betriebe zusammen, um einzelne Ausbildungsabschnitte zu übernehmen (Verbundausbildung). Auch für die berufliche Weiterqualifizierung spielt der Unterschied zwischen Handwerk und Industrie eine Rolle, etwa bei der Meisterqualifikation, die in der Handwerksordnung durch die Unterscheidung in zulassungs- und nicht zulassungspflichtige Gewerbe festgelegt ist.

Berufsschule

Der schulische Teil der Dualen Berufsausbildung fällt in der Bundesrepublik Deutschland laut Grundgesetz in die Zuständigkeit der Länder. Sie sind für die Lehrpläne zuständig, die für die beruflichen Fächer jedoch auf länderübergreifende Rahmenlehrpläne bauen. Diese werden durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) initiiert und analog zu den Ausbildungsordnungen entwickelt. Seit Mitte der 90er Jahre basieren die für Berufsschulen geltenden fachlichen Rahmenlehrpläne nicht mehr auf einer an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten Fachsystematik, sondern auf der Handlungssystematik konkreter Arbeitsprozesse und Arbeitsaufgaben. Die „traditionellen Fächer" wie Fachtheorie, Fachrechnen oder Fachzeichnen wurden seit Mitte der 90iger Jahre schrittweise durch die so genannten Lernfelder ersetzt. Bei einem Lernfeld handelt es sich um typische berufliche Tätigkeiten, für die Handlungskompetenz angestrebt wird. Jedes Lernfeld enthält Zielformulierungen sowie eine Aufzählung dazugehöriger Inhalte. Mit der Zielformulierung werden die Qualifikationen und Kompetenzen beschrieben, die am Ende des schulischen Lernprozesses erwartet werden.

Aufgabe des Lehrers ist es, diesen Lernfeldern eine inhaltlich-methodische Struktur zu verleihen, also geeignete berufliche Lernsituationen und Lernaufgaben zu finden und für den berufsschulischen Unterricht methodisch aufzubereiten. Dabei ist stets das Ziel der Berufsschule im Auge zu behalten, nämlich ein tieferes Verständnis für die Zusammenhänge zu schaffen, denen berufliche Prozesse, Aufgaben und Teiltätigkeiten im betrieblichen, wirtschaftlichen oder sozialen Kontext unterliegen. Strukturell überwiegen damit die kognitiven Wissensanteile. Die Entwicklung in den meisten Berufen führt allerdings zu einem Komplexitätszuwachs, der eine eindeutige inhaltliche Positionierung von Betrieb und Berufsschule erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Während beispielsweise der Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnik im Betrieb mehr Aufmerksamkeit auf theoretische Grundlagen einfordert, kann der Komplexität der Theorie in den Berufsschulen didaktisch oft nur mehr durch einen Zuwachs an praktischer Durchdringung begegnet werden (vgl. Riedl/Schelten 2013, S. 45).

2.2 Qualifizierungsebenen gewerblich-technischer Berufe

Institutionell dehnt sich die Berufsausbildung über drei Sektoren der deutschen Bildungslandschaft aus (Sekundarstufe II, Tertiärbereich, Quartärbereich). Neben den beiden großen Bildungssystemen, dem System der Dualen Ausbildung und dem akademischen Bildungssystem mit Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten, existiert eine Vielzahl öffentlicher und privater Einrichtungen, die sich direkt oder indirekt an der beruflichen Qualifizierung im gewerblich-technischen Bereich beteiligen. Zu nennen sind hier zunächst die Berufsfachschulen, die vollzeitschulisch zu einer beruflichen Erstausbildung führen sowie die weiterführenden beruflichen Schulen. Sie zählen wie die Berufsschulen zur Sekundarstufe II, Universitäten und Fachhochschulen hingegen zum Tertiärbereich. Der Fort- und Weiterbildungsbereich wird dem quartären Bildungssektor zugerechnet. Die Ansprüche an die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsgänge oder Maßnahmen in den verschiedenen Bereichen bzw. Sektoren weichen durchaus voneinander ab.

Während berufliche Erstausbildung und Aufstiegsfortbildungen etwa darauf abzielen, Inhalte mit einer gewissen zeitlich überdauernden Relevanz zu vermitteln, richtet sich besonders die betriebliche Anpassungsfortbildung eher an aktuellen Entwicklungen aus. Konstitutiv für jede Art von gewerblich-technischer Bildung ist eine Kopplung von Theorie und Praxis. Allerdings existieren hier in den verschiedenen Bildungsbereichen durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, was die Anteile, die gegenseitige Bezogenheit sowie die Legitimierung anbelangt.

Berufliche Erstausbildung

Art und Ausmaß der Inhalte für die betriebliche Seite der Ausbildung gewinnen ihre Legitimation aus der unmittelbaren bzw. perspektivischen Relevanz für die Berufspraxis. An den für eine Fachkraft als unverzichtbar geltenden Qualifikationen orientiert sich die schulische Seite. Traditionell herrscht daher in der Berufsschuldidaktik ein Diffusionsmodell vor. Es geht idealtypisch von der Vorstellung wechselseitiger Durchdringung von Theorie und Praxis in Form eines Gleichlaufcurriculums aus (vgl. Schütte/Gonon 2004, S. 1007). Das Gleichlaufcurriculum unterstellt, dass theoretisches Wissen und praktische Fertigkeiten genau aufeinander zu beziehen sind und daher jeweils in den dafür zuständigen Bildungsstätten angebahnt werden sollten. Antonius Lipsmeier (1991) weist darauf hin, dass das inhaltliche Verhältnis zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung durchaus auch anders austariert sein könnte. Ein abgestimmtes Curriculum etwa ist dann sinnvoll, wenn sich die Inhalte nicht genau trennen lassen, die Zuordnung aber dann beispielsweise am Kriterium der optimalen Vermittlungsmöglichkeit orientiert wird. Eine jeweils eigene Bildungsfunktion würde Betrieb und Berufsschule beim so genannten autonomen Curriculum zukommen. Eher Zustandsbeschreibung denn reale Option ist das Differenzcurriculum. Lipsmeier bezeichnet damit das Verhältnis zwischen Betrieb und Berufsschule und sieht letztere als Juniorpartner des Betriebs.

Technische Ausbildung im Tertiärbereich

Technische Ausbildung an Hochschulen und Universitäten im tertiären Sektor erfolgt entlang der Theorien und Methoden spezieller technischer Wissenschaften. Diese können vereinfacht als Wissenschaften von der Wirkungsweise, Erzeugung und Nutzung von Technik definiert werden (vgl. Banse/Wendt 1986, S. 10 ff.). Aufgrund dieser Deutung lassen sich ihnen neben den Ingenieur-, auch die Material- und Arbeitswissenschaften zuordnen. Praktische Anteile des Studiums sind der Wissenschaftssystematik untergeordnet. Dem Wesen nach besitzen die Ausbildungsinhalte an den technischen Hochschulen und Universitäten eine eher quantitative Charakteristik. Dies hängt damit zusammen, dass ihr Erkenntnisgegenstand – die vorhandene oder noch zu schaffende Technik – über mathematische Abstraktionen und Zahlen, über Messung und Bemessung gut erfasst werden kann.

Technische Ausbildung im Quartärbereich

Nach dem BBiG soll die berufliche Fortbildung dem/der Einzelnen die Möglichkeit eröffnen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen (Anpassungsfortbildung) oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen (Aufstiegsfortbildung). Im quartären Bereich hat sich in Industrie, Handel und Handwerk mittlerweile ein dreistufiges System geregelter beruflicher Aufstiegsfortbildungen etabliert, das auf einer dualen Ausbildung und Berufspraxis aufbaut. Auf der ersten Stufe finden sich hier Fortbildungen wie die zum Geprüften Fachberater oder Servicetechniker. Fortbildungsmaßnahmen auf der zweiten Stufe sollen für gehobene Fach- und Führungsaufgaben qualifizieren. Beispiele hierfür sind der Industriemeister oder Fachmeister. Auf der dritten Stufe sind Fortbildungen wie die zum IT-Professional angesiedelt.

Im Gegensatz zur Anpassungsfortbildung ist die Aufstiegsfortbildung Gegenstand diverser Regelungen. So wird im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung beispielsweise festgelegt, was eine Fortbildungsordnung mindestens enthalten muss (u. a. das Ziel, den Inhalt und die Anforderungen der Prüfung). Die Fortbildungsordnungen werden gemeinsam von Sachverständigen der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen erarbeitet. Analog zu den Verfahren bei der Entwicklung einer Ausbildungsordnung wirkt das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) bei der Entwicklung von Fortbildungsordnungen als Gestalter und Moderator mit. Die Fortbildungsordnung bildet die Grundlage für den gesondert zu erstellenden Rahmenplan. Dabei handelt es sich um eine Empfehlung, die von Experten und Expertinnen der Sozialpartner unter Federführung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) oder anderer Spitzenorganisationen wie des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) erarbeitet wird und in dem die Vorgaben der Fortbildungsordnung aufgegriffen und inhaltlich gestaltet werden. Der Rahmenplan wiederum bildet die Grundlage für die Curricula der Prüfungsvorbereitungslehrgänge (vgl. BiBB 2013, S. 35). Hier spielt geordnetes und an der Systematik von Bezugswissenschaften ausgerichtetes Fachwissen teilweise eine nicht unbedeutende Rolle. Dass die Fortbildungen im quartären Bildungssektor andererseits der Praxis aber durchaus zugewandt sind, zeigt sich an der Berücksichtigung handlungsorientierter Ansätze

bei der Erstellung von Fortbildungsverordnungen, der Ausrichtung auf Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen, der Bedeutung praktischer Anteile bei der Ausbildung sowie bei den Prüfungsformaten.

Zusätzlich zu diesen regulierten beruflichen Weiterbildungsangeboten, existiert ein breites innerbetriebliches Fortbildungsangebot. Es zielt auf die Modifikation oder den Aufbau von Qualifikationen und Kompetenzen ab, die aufgrund veränderter Rollen, Aufgaben, Verantwortungsbereiche oder Produkte notwendig werden. Die inhaltliche Ausgestaltung solcher Fortbildungsmaßnahmen ist in der Regel das Ergebnis eines iterativen Verfahrens zwischen Bildungsbeauftragten oder Personalentwicklern und Fachexperten.

3 Lerninhalte in der gewerblich-technischen Bildung und ihre wissenschaftliche Zugänglichkeit

Ausbildung, Training und beruflicher Unterricht zielen darauf ab, spezifische Inhalte in den Erkenntnis- und Erlebnishorizont einer bestimmten Zielgruppe zu bringen, damit diese beruflichen Anforderungen kompetent begegnen kann. Unter Lerninhalten versteht man ganz allgemein die als bildungsbedeutsam eingestuften Charakteristika spezieller Domänen, die sich der Adressat einer Bildungsmaßnahme als Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen soll. Dass Lerninhalte neben der bloßen fachlichen Qualifikation durchaus noch mit anderen Anforderungen und Zwecken in Verbindung gebracht werden, lässt sich an verschiedenen – teilweise synonym verwendeten – Begriffen ablesen. Gesprochen wird unter anderem vom (Lern)Stoff, Bildungsgut, Aneignungs- oder Lerngegenstand, Lehr-, Lern- und Ausbildungs- oder auch Erziehungsinhalt.

Wenngleich Ordnungsmittel und Lehrpläne die Bandbreite möglicher Lehr- und Lerngegenstände im gewerblich-technischen Bereich bereits einschränken, gehört es mit zur Profession des Berufsschullehrers, Ausbilders oder Trainers, Inhalte aus wissenschaftlichen oder praktisch-beruflichen Quellen zu extrahieren und mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu synthetisieren (vgl. Krause 2001, S. 140). Grundfragen hierbei sind stets: Welche Zielgruppe soll erreicht werden? Welchen Anforderungen ist die Zielgruppe ausgesetzt? Welche beruflichen Interessen weist die Zielgruppe auf? Welche beruflichen Aufgabenstellungen sind zu lösen? Welches Arbeitsprozesswissen ist relevant? Welche Inhalte lassen sich zu Lernfeldern, Lernaufgaben oder Lernsituationen zusammenfassen (vgl. Buch/Frieling 2004, S. 136)? Die zur Beantwortung solcher Fragen erforderlichen Kompetenzen integrieren neben berufsrelevantem Fachwissen auch fachdidaktisches und pädagogisches Know-how sowie Wissen um die Konstruktion von Ordnungsmitteln und Lehrplänen (vgl. Neuweg 2010, S. 28). Für die Identifikation von Lerninhalten im gewerblich-technischen Bereich ist ein Blick auf ihre grundsätzliche Wesensstruktur hilfreich.

3.1 Substanzieller Kern der Lerninhalte in der gewerblich-technischen Berufsbildung

Berufliche Bildung zielt auf die Ausbildung von Handlungsfähigkeit für jeweils typische berufliche Anforderungskontexte. Die Anforderungen im gewerblich-technischen Bereich resultieren aus den speziellen Arbeitsverrichtungen in der industriellen oder handwerklichen Facharbeit. Dabei geht es in der Regel um die Erstellung bestimmter Sachgüter oder Dienstleistungen unter typischen wirtschaftlichen, human-sozialen und technologischen Rahmenbedingungen und unter Verwendung spezifischer Arbeits- oder Betriebsmittel. Substanziell können die Lerninhalte im gewerblich-technischen Bereich daher näher eingegrenzt werden, wenn man die Rahmenbedingungen anhand typischer Organisationsformen der Arbeit im gewerblich-technischen Bereich betrachtet (A), aus den Arbeitsverrichtungen grundsätzliche (technische) Handlungsformen extrahiert (B) und Arbeits-/Betriebsmittel sowie Werkstoffe, Sachgüter bzw. Produkte oder Arbeitsgegenstände entsprechend ihres Funktionszusammenhanges ordnet (C).

(A) Arbeitsprozess

Die Ordnung und Strukturierung der räumlichen und zeitlichen Dimensionen der Arbeit wird als Arbeitsorganisation bezeichnet. In den Fertigungsberufen wird sie vor allem von der Art des herzustellenden Gutes und den zur Verfügung stehenden Arbeits- oder Betriebsmitteln beeinflusst. Wie in anderen Berufsbereichen auch, folgen die Arbeitsabläufe im gewerblich-technischen Bereich typischen organisatorisch-strukturellen Mustern. Auf Betriebs- und Unternehmensebene existieren mit speziellen Arbeits- und Geschäftsprozessen zumeist konkret definierte Organisationsmuster. Auf der Ebene des einzelnen Individuums definieren Arbeitsaufgaben das Zusammenwirken mit Betriebs- bzw. Arbeitsmitteln, Informationen und Materialien.

(B) Technische Handlungen

Die Arbeits-, Gestaltungs- oder Problemlösungsprozesse im gewerblich-technischen Bereich weisen durch ihre Fixierung auf die Technik eine charakteristische Handlungsstruktur auf (vgl. Duismann 2010, S. 207). Es dominieren Handlungsformen wie das Konstruieren, Herstellen, Warten, Montieren, Reparieren und Instandhalten sowie Nutzen und Außerbetriebnehmen technischer Artefakte und Sachsysteme. In Verbindung mit speziellen technischen Artefakten und/oder Sachsystemen und in Abhängigkeit übergeordneter Arbeits- oder Geschäftsprozesse ergeben sich in den Berufsfeldern Bau-, Holz-, Elektro- und Metalltechnik so die berufstypischen Arbeitsaufgaben. Die heute übliche Kunden-, Kosten- und Qualitätsorientierung sowie besonders der Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnik auf die Produktion führen darüber hinaus auch zu Arbeitsaufgaben, die nicht mehr eindeutig nur einem Berufs- oder Technikbereich zugeordnet werden können (vgl. Schlausch/Zinke 2009).

(C) Arbeitsmittel/Arbeitsgegenstand

In Abgrenzung zu den Werkstoffen, also den Materialien, aus denen Bauteile und Konstruktionen hergestellt werden, versteht man unter Betriebs- oder Arbeitsmitteln alle Anlagen, Geräte, Maschinen oder sonstigen Produktionsmittel, die notwendig sind, um eine Arbeitsaufgabe auszuführen, jedoch nicht selbst Teil eines Produktes werden. Unter den Begriff Arbeitsgegenstand kann man wiederum alle Stoffe, Güter, Datenträger usw. fassen, die gemäß einer Arbeitsaufgabe verändert oder verwendet werden. Arbeitsmittel oder Arbeitsgegenstände lassen sich anhand ihres funktionalen Zusammenhangs weiter auffächern. Geräte, Maschinen oder andere technische Gebilde bestehen in der Regel aus einer Vielzahl von Teilsystemen, die jeweils bestimmte Funktionen erfüllen. Die funktionalen Beziehungen zwischen den Teilsystemen sind nicht durchweg sequentiell, sondern folgen auch hierarchischen Abhängigkeiten. So fügen sich Subsysteme zu jeweils größeren Systemverbünden. Günter Ropohl (1994, S. 15) schreibt die verschiedenen Erscheinungen der Technik in eine achtstufige Systemhierarchie ein (Werkstoff > Einzelteil > Baugruppe > Maschine, Gerät > Aggregat > Anlage > Anlagenverbund regional > Anlagenverbund global). Höherrangige Sachsysteme entstehen dadurch, dass Sachsysteme niedrigeren Ranges miteinander verknüpft werden.

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt im Überblick typische Lerninhalte im gewerblich-technischen Bereich.

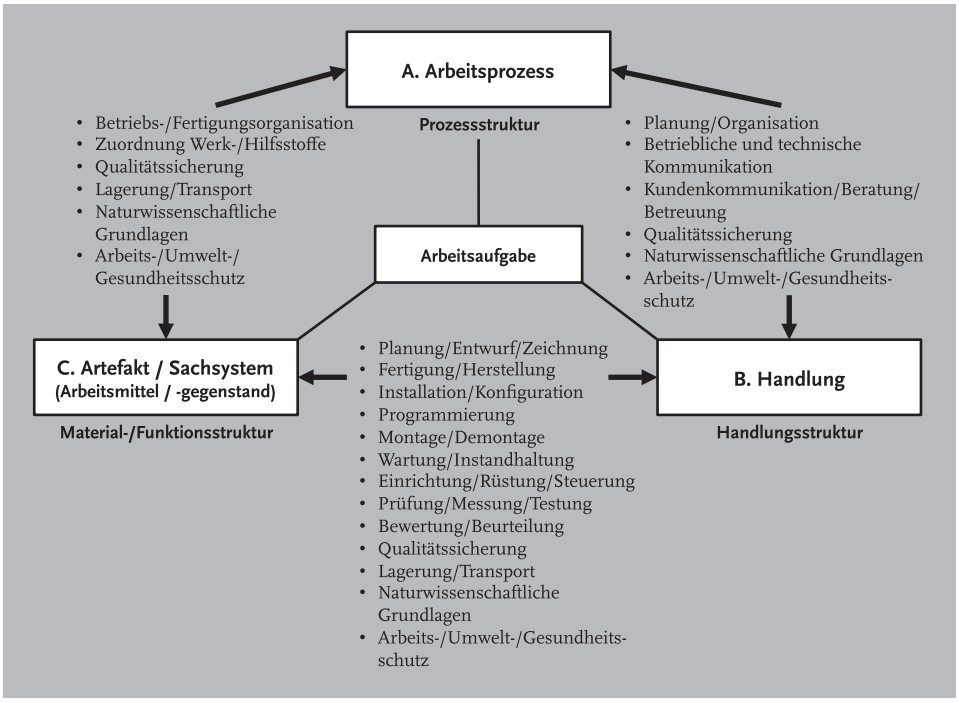


Abbildung 1: Typische Lerninhalte im gewerblich-technischen Bereich

Die ökonomisch-technologische Entwicklung führt dazu, dass sich Technologien, Arbeitsprozesse, Handlungsformen und damit Arbeitsaufgaben weiterentwickeln. Die Lerninhalte im gewerblich-technischen Bereich sind daher stets anzupassen. Welche Disziplinen und Methoden zur Identifizierung der Veränderungen beitragen können, um so von den identifizierten Anforderungen zu Qualifikationsentscheidungen zu kommen, ist Gegenstand des nächsten Abschnittes.

3.2 Identifizierung und Legitimation beruflicher Lerninhalte – von der Bezugswissenschaft zur Berufswissenschaft

Die Beschreibung typischer Inhalte gewerblich-technischer Berufsbildung im letzten Absatz lenkt den Blick auf die Frage nach ihrer Identifizierung und Legitimierung. Eine bewusste Auswahl von Lernzielen, Lerninhalten und Methoden sollte auf theoretischen Vorüberlegungen gründen, die Bildungsprozesse über den Augenblick hinaus auf gesellschaftliche bzw. technisch-ökonomisch Bildungs- oder Qualifikationserfordernisse beziehen, einen tieferen Bezug zum lernenden Individuum mit seinen biographischen, psychosozialen oder kognitiven Voraussetzungen herstellen sowie das Beziehungsgefüge der an Bildungsprozessen Beteiligten berücksichtigen. Die Entwicklung von Theorien, Kriterien und Verfahren zur Auswahl von Lerninhalten wird – wie die Definition von Zielen – unter dem Begriff Curriculumentwicklung als Aufgabenfeld der Didaktik zugerechnet. Die Curriculumdiskussion intensivierte sich in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts und wurde durch Saul B. Robinsohn entscheidend mitgeprägt. Curriculumentwicklung umfasst nach Gunter Otto und Wolfgang Schulz (1986, S. 54 ff.) im Wesentlichen folgende Punkte: Eine Problemdefinition, die argumentative Legitimierung der Lerninhalte und Methoden, eine Strukturierung des Lehrangebots, die Implementation und Evaluation des Curriculums und die Prozessorganisation. Mit Werner Jank und Hilbert Meyer (2003, S. 18) lässt sich jedoch feststellen, dass die Mehrzahl der Inhalte wohl nicht durch wissenschaftlich definierte Prozesse und Theorien legitimiert wird, sondern ihren Weg eher situativ in die Bildungseinrichtungen findet. Dies ist einer der Gründe, warum die Entstehung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen auch im beruflichen Bildungsbereich kritisch beleuchtet wurde (vgl. Pätzold/Rauner 2006).

Legitimierungsmuster curricularer Entscheidungen

Eine einheitliche und besonders für alle beruflichen Bildungsbereiche gleichermaßen sinnvolle Vorgehensweise zur Identifizierung bzw. Legitimation von Lernzielen oder Lerninhalten existiert nicht. Dies liegt zum einen an den unterschiedlichen Qualifizierungsabsichten, die beispielsweise längerfristig und berufsbezogen oder eher kurz- bis mittelfristig betriebs- oder funktionsbezogen sein können. Dies liegt aber auch an den unterschiedlichen Relevanzkriterien, die die Diskussion über curriculare Entscheidungen beherrschen und die sich nach Lothar Reetz (2003, S. 101) zu drei grundsätzlichen Argumentationsprinzipien zusammenfassen lassen: Dem Wissenschafts- oder Kulturbereichsprinzip, dem Situationsprinzip und dem Bildungs- bzw.

Persönlichkeitsprinzip. Während mit der Orientierung am Wissenschafts- oder Kulturbereichsprinzip eine enge Anlehnung des Curriculums an das Inhalts- und Methodengefüge eines Wissenschafts- oder Kulturbereichs gemeint ist, bezeichnet der zweite Ansatz solche Modelle, bei denen Ziele und Inhalte durch eine Analyse von Lebens- oder Anwendungssituationen legitimiert werden. Bei der dritten Option geht es darum, Ziele und Inhalte eng an der Persönlichkeit der jeweiligen Zielgruppe und ihren Bildungserfordernissen auszurichten. Damit stehen weniger empirische Begründungszusammenhänge für die Auswahl von Bildungsinhalten im Mittelpunkt, als vielmehr pädagogisch-normative Legitimationszusammenhänge, die die Individualität der Lernenden gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen sichern sollen (Pätzold/Rauner 2006, S. 19). In der Praxis wird keiner dieser Ansätze die Curriculumentwicklung für sich alleine vereinnahmen können.

Wegen ihrer besonderen Bedeutung für die inhaltliche Konturierung gewerblich-technischer Bildungsgänge und Maßnahmen sollen nachfolgend die Orientierung an Bezugswissenschaften sowie die direkte Ermittlung von Qualifikationserfordernissen aus Anwendungssituationen mit den Mitteln der Qualifikationsforschung beleuchtet und in ihrer Eignung für die Curriculumentwicklung diskutiert werden. Da allen Berufsbildungsgängen und -maßnahmen die Förderung der Persönlichkeit der Teilnehmer als immanentes Ziel unterstellt wird, wird auf eine nähere Betrachtung damit korrespondierender curricularer Überlegungen verzichtet.

3.2.1 Orientierung an Bezugswissenschaften

Wie für die allgemeinbildenden Schulfächer auch, verspricht die Orientierung beruflicher Bildungsprozesse an Bezugswissenschaften sowohl ein systematisches Inhaltsgebäude als auch methodische Anleihen für die Modellierung des Erkenntnisprozesses. Eine szientistische Ausrichtung schulischer Lehrpläne wurde besonders zu Beginn der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts eingefordert und als notwendige Konsequenz der Verwissenschaftlichung sowie des Trends zur Höherqualifizierung gesehen (vgl. Blankertz 1967, S. 21 ff.). Der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden wurde ein positiver Einfluss auf Lernen und Denken bescheinigt und zudem die Chancengleichheit im Bildungssystem ins Feld geführt, die nur dann verwirklicht werden könne, wenn wissenschaftsorientiertes Lernen in allen Schulstufen und Schularten möglich sei (vgl. Reetz 2003, S. 108; Tramm/Reetz 2010, S. 223). Eine solche curriculare Ausrichtung setzt darauf, dass sowohl Korpus und Struktur der Erkenntnisse als auch die Methodik einer Fachwissenschaft an den jeweiligen Bildungsgang angepasst werden können und zwar über die didaktische „Bearbeitung“ der Lerninhalte (s. dazu Kapitel 4).

Ingenieurwissenschaften als Bezugswissenschaften

Auf den ersten Blick empfehlen sich vor allem die Ingenieurwissenschaften als korrespondierende Fachwissenschaften für die gewerblich-technischen Fachrichtungen. In diesem Zusammenhang stellte bereits Gustav Grüner (1967) fest, dass es zwischen

dem Berufswissen der gewerblich-technischen Facharbeit und dem Berufswissen des Ingenieurs zwar Überschneidungen gibt, aber eben keine völlige Kongruenz. Neben den Gemeinsamkeiten existiere vielmehr ein sowohl für den Ingenieur als auch für den Facharbeiter jeweils typisches Berufswissen. Die eigentliche Facharbeitertätigkeit wird in den Ingenieur- oder Technikwissenschaften tatsächlich nur am Rande gestreift. Im Kern geht es nämlich dort um Voraussetzungen und Verfahren der Antizipation, Entwicklung und Gestaltung technischer Systeme auf der Grundlage naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und mathematischer Abstraktionen (vgl. Banse/Wendt 1986, S. 10). Zwar determinieren die Ergebnisse der ingenieurwissenschaftlichen Arbeit – die Normen, Direktiven, Handlungsvorschriften oder Entwürfe – die sich im Anschluss daran vollziehende praktische Tätigkeit des Facharbeiters in vielfältiger Weise, sie bilden jedoch nur unzureichend den im Zentrum der Facharbeitertätigkeit stehenden Arbeitsprozess mit seinen sachlichen, tätigkeitsbezogenen und sozialen Abhängigkeiten ab. Keine Rückschlüsse lassen sich aus den Ingenieurwissenschaften auch bezüglich des Aufbaus von Erkenntnissen und Erfahrungen berufsförmiger Facharbeit ziehen. Berufliche Erfahrung fußt dort nicht in erster Linie auf der Transformation oder Anwendung theoretischen Wissens, sondern auf dem ganzheitlichen sinnlichen Erleben. Aus den Ingenieurwissenschaften können daher weder Berufsbilder abgeleitet werden, noch leisten sie konkrete Hilfestellung für die berufliche Ausbildung mit dem Ziel der Befähigung zur sachgerechten Berufsarbeit (vgl. Pahl/Ruppel 2008, S. 17).

Allgemeine Technikwissenschaften

Mit dem Wunsch nach einer Bezugswissenschaft, die die technische Sphäre für curriculare Vorhaben in geeigneter Weise aufzuschließen in der Lage wäre, steht die berufliche Bildung im gewerblich-technischen Bereich indes nicht alleine. Die Identifizierung, Kategorisierung und Beschreibung der grundsätzlichen Sach- und Sinnbezüge der Technik ist ebenso ein Anliegen bei der Konzeption allgemeiner technischer Bildungsprozesse. Eine Disziplin, die der fortschreitenden szientistischen Fragmentierung der Technik entgegenwirken würde, ließe sich auch wissenschaftstheoretisch rechtfertigen. Ziel einer solchen allgemeinen Technikwissenschaft könnte die Aufklärung der basalen Funktions- und Strukturprinzipien technischer Sachsysteme und ihrer sozioökonomischen und soziokulturellen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge sein. Die Grundkategorien der Technik aufzudecken, würde auf alle Fälle didaktischen Aufgaben zuarbeiten, denn damit könnte die Vielfalt der Technik möglicherweise auf eine weniger zufällige oder beliebige Inhaltsstruktur begrenzt werden (vgl. Ropohl 2004).

Seit sich die Technik deutlicher in Wissenschaftsdisziplinen ausgebildet hat, hat es einzelne Versuche gegeben, die Spezialisierungen auf ihre Grundprinzipien zurückzuführen (vgl. Beckmann 1806; Poppe 1807-1811; Jacobsson 1781-1784). Auch die gegen Ende der 70er Jahre unabhängig voneinander erschienenen Veröffentlichungen von Horst Wolffgramm (1978) und Günther Ropohl (1979) versprachen, die Komplexität und Gegensätzlichkeit technischer Erscheinungen in eine ontologische Ordnung

zu bringen. Inspiriert durch Kybernetik und Konstruktionswissenschaft trugen sie zur Weiterentwicklung der Strukturen einer allgemeinen Technikdidaktik bei. Nachhaltige Spuren innerhalb der Didaktiken der großen Berufsfelder Metall-, Elektro-, Bau- und Holztechnik sind indes nicht auszumachen. Dies liegt wohl vor allem an der eher abstrakten Sachorientierung der Ansätze, in deren Zentrum das technische System mit seinen Informations-, Energie- und Stoffumsätzen steht, bei denen die berufspraktische Handlungsseite jedoch vernachlässigt wird.

3.2.2 Qualifikationsforschung

Die Kenntnis der Anforderungen im gewerblich-technischen Berufsbereich ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Erarbeitung von Berufsbildern, Berufsbildungsplänen und fachdidaktischen Konzeptionen für die Berufsausbildung (Becker/Windelband 2008). Während der Umweg über Bezugswissenschaften einen weiteren inhaltlichen Transformationsprozess erforderlich macht und sich unter anderem dem Vorwurf mangelnden Praxisbezugs ausgesetzt sieht, verspricht die direkte Untersuchung beruflicher Arbeitssituationen passgenauere Qualifikationsentscheidungen. Mit der Analyse der Voraussetzungen, Gegebenheiten und Entwicklungen beruflicher Arbeit sind verschiedene Wissenschaftsdisziplinen und Einrichtungen befasst. Zu nennen sind die Arbeits-, Berufs- oder Industriesoziologie, die Arbeitswissenschaften, die Berufspädagogik sowie die noch im Aufbau befindlichen Berufswissenschaften. Außeruniversitär beschäftigen sich unter anderem das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) sowie das BiBB mit Berufsforschung. Quer über alle Disziplinen oder Akteure gilt es dabei, den Konnex zwischen den Anforderungsprofilen beruflicher Facharbeit und den sich daraus ergebenden Qualifizierungs- bzw. Berufsbildungsbedarfen aufzudecken und die Ergebnisse für politische, wirtschaftliche, bildungstheoretische oder pädagogische Diskussionen nutzbar zu machen (vgl. Baethke/Baethke-Kinsky 2006, S. 161). Die Erkenntnisinteressen und Ziele der Qualifikationsforschung verschiedener Disziplinen und Forschungsrichtungen sind jedoch recht unterschiedlich und damit auch die Relevanz und Auswirkung für curriculare Zwecke.

Ordnungsarbeit

Federführend bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen bzw. bei der Konstruktion von Ordnungsmitteln ist das Bundesinstitut für Berufsbildung. Ausbildungsordnungen werden dabei von sachverständigen Experten aus der Berufsbildungspraxis entwickelt, bauen auf eine breite öffentliche Akzeptanz und lassen sich daher nur schwer allein auf eng begrenzte berufliche Tätigkeitsbereiche beziehen. Es handelt sich damit nicht so sehr um die Produkte einer einheitlichen Ordnungsmittelforschung als vielmehr um soziale Konstrukte. Das BiBB muss bei seiner Arbeit sowohl den Herausforderungen des Arbeitsmarktes als auch den Ansprüchen der Lernenden an eine qualifizierte, möglichst nachhaltige und persönlichkeitsfördernde Ausbildung gerecht werden. Zu berücksichtigen sind die berufliche und betriebliche Einsatzbreite, die Anrechenbarkeit auf andere Berufe, die Integration von Zusatzqualifikationen oder

der Erwerb von weiterführenden Abschlüssen sowie die Anschlussfähigkeit an eine berufliche Fortbildung oder ein Hochschulstudium (vgl. Weiß 2014, S. 12). Die Moderationsarbeit des BiBB garantiert den Transfer wissenschaftlicher Expertise (vgl. Becker/Meifort 2004, S. 56 f.; Hackel 2014, S. 74). Methodisch setzt das BiBB auf unterschiedliche Verfahren. Genannt werden Dokumenten- und Literaturanalyse von Fachbüchern, Zeitschriften und Technologienetzwerken, Befragung von Sachverständigen und Experten, Analyse von Stellenanzeigen, Auswertung von Kommentaren in Zusammenhang mit der Verleihung von Innovationspreisen und Fachmessen, Betriebsbegehungen, Fallstudien oder teilnehmende Beobachtungen sowie quantitative Verfahren.

Berufspädagogik

Ein insgesamt nur geringer Beitrag zur Qualifikationsforschung wird der Berufspädagogik zugebilligt (vgl. Rauner 2004, S. 9; Becker/Spöttl 2008, S. 37). Diese sei – so die Kritik – institutionell durch ihre Fixierung auf die Berufsschule von der beruflichen Arbeit abgesondert, bis zur Einführung der Lernfelder durch die KMK auf die theoretischen, in einzelne Fächer separierten Inhalte fixiert und zudem traditionell eher philosophisch-bildungstheoretisch ausgerichtet. Gleichwohl haben die in die Berufspädagogik integrierten oder dort entstandenen didaktischen Konzepte eine enorme Richtkraft für die Ausgestaltung beruflicher Curricula auch außerhalb des Berufsschulbereichs entfaltet.

Ähnlich wie der Berufspädagogik gelingt es nach Ansicht von Matthias Becker und Georg Spöttl (2008, S. 41 f.) auch der verrichtungs- oder objektorientierten Forschung nicht, das berufliche Wissen und Können der Facharbeiter angemessen zu erfassen, da die Qualifikationsanalysen dort vorrangig auf die Beziehungen zwischen technischen Anwendungsbereichen und beruflichen Handlungen fixiert bleiben.

Arbeitssoziologie

Soziologische Qualifikationsforschung versucht über das Konstrukt Beruf vorrangig Erkenntnisse über gesellschaftliche Verhältnisse zu erlangen, also beispielsweise über das Ausmaß der funktionalen Differenzierung oder der sozialen Schichtung (vgl. Kurtz 2002). Im Mittelpunkt berufssoziologischer Untersuchungen stehen zumeist statistische Daten zur Erwerbstätigkeit oder Ausbildung, wie sie das Statistische Bundesamt, die Bundesagentur für Arbeit oder die Sozialversicherungsträger liefern. Für inhaltliche Analysen beruflicher Facharbeit sind solche quantitativen Analysen nur bedingt geeignet. Näher an konkrete Tätigkeitsstrukturen rücken dagegen arbeits- und industriesoziologische Forschungen heran, wenn sie die ökonomischen, technologischen oder organisationellen Bedingungen von Arbeit und Beruf sowie ihre Auswirkungen auf die Arbeitsgestaltung in den Blick nehmen.

Arbeitsmarktforschung

Bei der ebenfalls quantitativ ausgerichteten Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, für die in Deutschland federführend das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

(IAB) steht, handelt es sich primär um anwendungsorientierte Forschung, die den politischen Akteuren sowie den Fach- und Führungskräften der Bundesanstalt für Arbeit Entscheidungshilfen zu arbeitsmarkt- und beschäftigungsrelevanten Fragen an die Hand geben soll. Die Untersuchungen beziehen sich in der Regel nicht auf einzelne abgegrenzte Erwerbs- oder Ausbildungsberufe, sondern auf „berufliche Aggregate", die der jeweils gültigen Berufssystematik entnommen werden (vgl. Biersack/Parmentier 2002, S. 475). Im Rahmen des Mikrozensus und der BIBB/IAB-Erhebungen werden Erwerbstätige zusätzlich zum Beruf auch nach dem Schwerpunkt ihrer Tätigkeit befragt. Aufschluss über Strukturveränderungen im beruflichen Bereich bieten überdies Fragen zum Berufswechsel bei Arbeitskräften bzw. zur beruflichen Substitution bei Arbeitsplätzen. Methodisch setzt das IAB zudem auf das Urteil repräsentativ ausgewählter betrieblicher Experten, um so zu validen Aussagen in Bezug auf Qualifikationsanforderungen in den Ausbildungsberufen zu kommen (vgl. ebd., S. 480 ff.).

3.2.3 Auf dem Weg zu einer Berufswissenschaft

Ebenso vielschichtig wie sich die Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen der komplexen Arbeitswelt auf Qualifikationserfordernisse auswirken, sind die darauf bezogenen wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen. Der Fokus liegt beispielsweise auf politischer Verwertbarkeit, gesellschaftlicher Bestandsaufnahme, bildungswissenschaftlicher Theoriebildung oder eben auf der Vorbereitung beruflicher Curricula. Zum Kern der Qualifikationsanforderungen vorzustoßen und diese dann auch in berufliche Bildungsziele zu überführen, gelingt wohl dann am besten, wenn die Arbeit als solche systematisch analysiert wird. Während die Arbeitswissenschaften mit ihren Ansätzen und Verfahren dafür die Voraussetzungen schaffen, zählt die Übersetzung der Erkenntnisse in berufliche Curricula zum eigentlichen Ziel der sich konstituierenden Berufswissenschaften.

Arbeitswissenschaft

Ziel der Arbeitswissenschaft ist die systematische Analyse, Ordnung und Gestaltung der technischen, organisatorischen und sozialen Bedingungen von Arbeitsprozessen (vgl. Luczak/Volpert 1987 in Schlick/Bruder/Luczak 2010, S. 7). Zur Findung und Kategorisierung beruflicher Inhalte hat sie deutliche Impulse beigesteuert. Ausgehend von der Maxime menschengerechter Arbeitsbedingungen wurden beispielsweise die Bedingungen einer persönlichkeits-, lern- und motivationsförderlichen Gestaltung der Arbeit definiert (vgl. Ulich 1993). Inhaltlich wie methodisch für die Berufsbildung interessant sind insbesondere die Ansätze der vollständigen Arbeitshandlung und der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitsaufgaben. Ein Schlüssel hierzu liegt nach arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen in ihrer Reichweite: Arbeitsaufgaben sollten Vorbereitungs-, Ausführungs-, Organisations- und Kontrollfunktionen beinhalten (vgl. Hacker 2014). Das Konzept der ganzheitlichen Arbeitsgestaltung kommt dem Idealbild der Handwerks- oder Facharbeitertätigkeit sehr nahe und hat eine normative Wirkung für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse entfaltet.

Für Analyse-, Bewertungs- oder Gestaltungszwecke von Arbeitssystemen existieren eine Reihe standardisierter Verfahren. Die bedingungsbezogenen Verfahren heben vorrangig auf die personenunabhängigen Merkmale einer Arbeitstätigkeit ab und versuchen die technischen, organisatorischen und sozialen Arbeitsbedingungen über Beobachtungen und Befragungen mit dem Ziel zu erfassen, Anforderungen und Ausführungsbedingungen verallgemeinernd zu interpretieren und zu bewerten. Die personenbezogenen Verfahren zielen auf die Problemlösung bei der Arbeitsgestaltung, Anforderungsermittlung oder Unfallursachenforschung. Die subjektiven Einschätzungen der Arbeitstätigkeit und ihrer Ausführungsbedingungen spielen hier eine größere Rolle. Allerdings bleibt der Blick zumeist auf isolierte Tätigkeiten beschränkt. Soziale bzw. arbeitsorganisatorische Zusammenhänge werden nur bedingt erfasst. Der Nutzen arbeitswissenschaftlicher Ansätze für die Curriculumentwicklung wird nicht nur deswegen insgesamt als beschränkt gesehen (vgl. Rauner 2004, S. 12 f.): Der bewusste Verzicht auf eine direkte Befragung der Arbeitspersonen in einigen arbeitswissenschaftlichen Verfahren beispielsweise versage sich dem unentbehrlichen Urteil der eigentlichen Experten – der Facharbeiter. Zudem fokussierten Arbeitsanalysen immer die IST-Situation und böten daher nicht unbedingt Ansatzpunkte für die Entwicklung innovativer Curricula. Nicht erfasst werde außerdem der affektiv-ethische Bereich (Buch/Frieling 2004, S. 137). Für berufswissenschaftliche Forschungen erscheinen trotzdem verschiedene Verfahren interessant. Becker/Spöttl (2008, S. 39) weisen hier zum Beispiel auf den Leitfaden zur qualitativen Personalplanung bei technisch-organisatorischen Innovationen (LPI) oder auf das Tätigkeitsanalyseinventar (TAI) hin.

Berufswissenschaft

Paradigmatischer Ansatz einer berufswissenschaftlichen Forschung ist die Einschätzung, dass der Fokus soziologischer, arbeitswissenschaftlicher oder berufspädagogischer Forschung allein nicht ausreicht, die Arbeitsprozesse mit den damit zusammenhängenden Wissens- und Könnensdimensionen zusammenzubringen. Ohne die berufliche Facharbeit mit all ihren inneren (z. B. Aufgaben, Technologien, betrieblichen Organisationsstrukturen) und äußeren Zusammenhängen (z. B. Beschäftigungsstrukturen, technologischen Innovationen) zu erfassen, seien pseudowissenschaftliche Begründungen oder Zufälligkeiten bei der Integration fachlicher Lerninhalte in Curricula, Ausbildungsordnungen oder konkreten Lernsituationen nicht zu vermeiden. Zu den Gegenständen berufswissenschaftlicher Forschung zählen Becker und Spöttl (2008, S. 64) folgende Bereiche:

- Die Entwicklung der Facharbeit in ihren Inhalten und Formen sowie Qualifikationsanforderungen und der sich darauf beziehenden Berufe und Berufsfelder;
- Die Inhalte beruflicher Bildung als Teil der Analyse, Gestaltung und Evaluation fachspezifischer Bildungs-, Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse;
- Die Analyse, Gestaltung und Evaluation lernförderlicher Facharbeit (Methoden, Werkzeuge und Organisation sowie die damit verbundenen Anforderungen);
- Die berufsspezifische Technik, die es in gestaltungsorientierter Perspektive zu begreifen, zu handhaben, zu warten und in Stand zu setzen gilt.

Um die berufliche Facharbeit ganzheitlich zu erfassen, sind aus berufswissenschaftlicher Sicht die für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit den wirklichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu untersuchen. Dies setzt eine beteiligungsorientierte Analyse der Facharbeit sowie grundsätzliche Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand voraus (vgl. ebd., S. 65). Methodisch nimmt die Berufswissenschaft Anleihen aus der sozialwissenschaftlichen und arbeitswissenschaftlichen Forschung. Becker und Spöttl (ebd., S. 69) nennen vier Instrumente, die je nach Fragestellung und Zielsetzung zum Einsatz kommen: Sektoranalysen, Fallstudien, Arbeitsprozessstudien und Experten-Facharbeiter-Workshops. Diese Instrumente müssen auf spezielle Untersuchungen hin jeweils methodisch angepasst werden, wie in der nachfolgenden Tabelle 1 dargestellt ist.

Ebene	Instrument	Methoden
Berufs- und Sektorstrukturen sowie berufsübergreifende Wirkungen	Sektoranalysen	Berufswissenschaftliche Dokumentenanalyse (Sektorberichte, Berufsstatistiken, Literatur, Technische Entwicklungen), Quantitative Erhebungen zur Domäne und Qualifizierungspraxis
Organisationsstrukturen beruflicher Arbeitsprozesse	Fallstudien	Aufgabeninventare, Auftragsanalyse, Betriebsbegehungen, Analyse betrieblicher Abläufe und Kennzahlen
Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen	Arbeitsprozessstudien	Arbeitsbeobachtung, handlungsorientierte Fachinterviews und Expertengespräche
Bedeutung identifizierter Kompetenzen und Arbeitsaufgaben für den Beruf	Experten-Facharbeiter-Workshops	Brainstorming, Metaplantechniken und Fachdiskussionen für die partizipative Evaluierung identifizierter Arbeitsaufgaben. Bewertung und Gewichtung der Aufgaben für die entwicklungslogische Anordnung in Berufsbildungsplänen

Tabelle 1: Berufswissenschaftliche Forschungsinstrumente und Beispiele für Methoden (Becker/Spöttl 2008, S. 69)

Der Entwicklungsstand der Berufswissenschaften zeigt sich in den unterschiedlichen Bereichen gewerblich-technischer Bildung nach wie vor uneinheitlich. Aufgrund der Fülle an Berufen erscheint Jörg-Peter Pahl und Alfred Ruppel (2008, S. 27) eine wissenschaftliche Fokussierung auf einzelne Berufe auch als wenig realistisch. Sie plädieren daher für übergreifende Berufsfeldwissenschaften.

4 Die Bearbeitung der Inhalte für Curriculumkonstruktion und Unterrichtsvorbereitung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die Prinzipien, Ansätze oder Methoden thematisiert, die bei der Identifikation und Legitimierung beruflicher Lerninhalte zum Tragen kommen können. Dabei wurde deutlich, dass auch nach der Extraktion von Inhalten aus Bezugswissenschaften weitere didaktische Entscheidungen zu treffen sind. Selbst dann, wenn mit den Instrumenten und Methoden der Qualifikationsforschung Lerninhalte direkt ermittelt werden können, verlangt die Gestaltung konkreter Lernsituationen, Lerngegenstände auszuwählen und sie in eine für den Lernenden bedeutsame, bildungswirksame sowie zugleich fassliche und strukturierte Form zu bringen (vgl. Pätzold 2006, S. 177). Hierbei helfen die in Abbildung 2 aufgeführten didaktische Prinzipien oder „Verfahren", die nachfolgend näher besprochen werden.

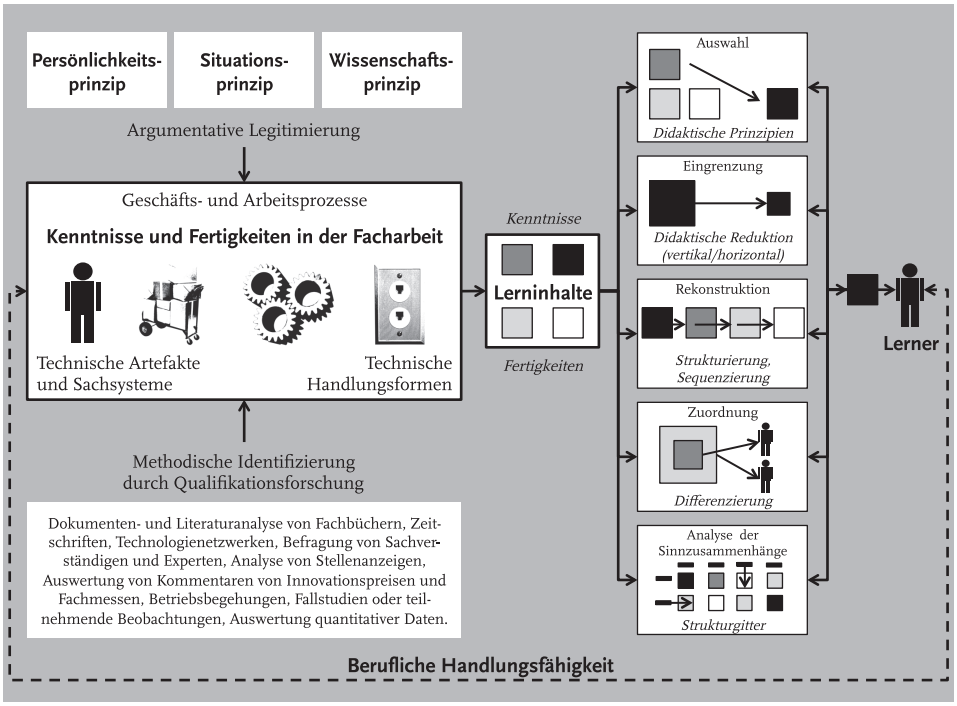


Abbildung 2: Lerninhalte der gewerblich-technischen Aus- und Fortbildung

Auswahl von Inhalten: Didaktische Prinzipien

Mit didaktischen Prinzipien werden generell Richtlinien zur Bestimmung von Lernzielen, zur Auswahl von Lerninhalten und zur Gestaltung des Unterrichts bezeichnet. Sie beinhalten pädagogische Positionen und Forderungen und sind vorrangig

im schulpädagogischen Kontext formuliert worden. Relevant sind didaktische Prinzipien beispielsweise für das in allen Bildungsbereichen aufscheinende Problem der Inhaltsoptionalität. Die Geisteswissenschaftliche Didaktik (Bildungstheoretische Didaktik) nennt als Kriterien zur Auswahl von Inhalten das „Elementare", „Fundamentale" oder „Kategoriale" sowie das „Exemplarische". Daneben sind weitere Prinzipien von Bedeutung.

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung etwa bindet die Auswahl der Lerninhalte an den Erkenntnisstand einer korrespondierenden Fachwissenschaft und soll die Berücksichtigung aktueller technologischer, arbeitsorganisatorischer und gesellschaftlicher Veränderungen garantieren helfen. Dort wo sich nicht nur die Inhalte an einzelnen Fachwissenschaften orientieren, sondern auch die Methoden, spricht man zudem vom wissenschaftspropädeutischen Lernen. Kennzeichen des wissenschaftspropädeutischen Lernens sind die korrekte Handhabung von Fachbegriffen, die Reflexion und Anwendung von Theorien, die Lösung von Problemen orientiert an der jeweiligen wissenschaftlichen Methodologie und letztendlich auch die Reflexion des wissenschaftlichen Tuns an sich (vgl. Reinhardt 2005, S. 170 ff.). Eine bildungstheoretische Reflexion über die Bezüge zwischen wissenschaftlichem Lernen und beruflicher Bildung, die u. a. der Durchlässigkeit der Bildungsgänge Rechnung trägt, steht derzeit noch aus.

Die Inhalte von Bildungsmaßnahmen erhalten ihre motivierende Kraft für den Lerner oftmals erst aus der Erkenntnis ihrer praktischen Bedeutung und Anwendbarkeit. Die Orientierung an der Lebens- und Arbeitswelt und -praxis ist daher ein notwendiges didaktisches Prinzip für die Schule und noch mehr für die Erwachsenenbildung.

Das Prinzip der Handlungsorientierung zielt in erster Linie darauf ab, lehrerdominierte oder vorwiegend frontal gestaltete Unterrichts- und Trainingsformen zugunsten ganzheitlicher Lernkonzepte zu überwinden. Es gründet auf der Erkenntnis, dass sich Denken und Handeln gegenseitig bedingen. Auch die konstruktivistische Lerntheorie unterstützt die Handlungsorientierung insoweit, als sie feststellt, dass Wissen nicht von außen injiziert werden kann, sondern dass dieses vielmehr vom Subjekt selbstständig konstruiert werden muss. Eine Begründung für praxisnahes, handlungsorientiertes Lernen lässt sich zudem an den Eigenheiten des beruflichen Lernbereichs selbst festmachen, der ja in erster Linie auf Anbahnung beruflicher Handlungsfähigkeit abzielt.

Ohne eine konsequente Ausrichtung beruflicher Bildungsmaßnahmen an Prinzipien wie Praxis- und Handlungsorientierung kann zudem die heute allseits geforderte Kompetenzorientierung nur schwerlich erreicht werden. Für die Auswahl von Lerninhalten bedeutet dies, dass sie einen deutlichen Bezug zur Lebens- oder Arbeitswelt des Lerners aufweisen, einen handlungsorientierten Zugriff zulassen oder selbst handlungsrelevant sein sollten.

Analyse der Zusammenhänge: Strukturgitter

Welche Themen oder Inhalte ausgewählt werden sollen und wie diese Inhalte zu ordnen sind, sind Fragen, die im didaktischen Kontext immer wieder aufs Neue beantwortet werden müssen. Als Hilfestellung bei der Curriculumfindung, bei der Inhalts- oder Themenauswahl oder auch bei der konkreten Unterrichtsgestaltung können didaktische Raster bzw. Strukturgitter fungieren (vgl. u. a. Groth 1968, S. 177; Kell 1974, S. 45; Pahl 2008, S. 116 ff.). Mit Hilfe solcher Tabellen lassen sich beispielsweise Fachinhalte in sich strukturieren, aber auch relevante Fachinhalte mit grundsätzlichen Zielbeschreibungen „kreuzen", um so zu detaillierten Lernzielen zu kommen.

Eingrenzung der Inhalte: Didaktische Reduktion

Wenn wissenschaftliche Lerninhalte auf das handlungsrelevante Niveau einer Zielgruppe heruntergebrochen bzw. vereinfacht werden sollen, spricht man von „Didaktischer Reduktion" (vgl. Schannewitzky 1995, S. 128 ff.). Einen entscheidenden Impuls setzte in diesem Zusammenhang Dietrich Hering (1959) mit seiner „Didaktischen Vereinfachung". Ausgehend von der Annahme, dass in verschiedenen Bildungsbereichen und –stufen oftmals gleiche Themen vermittelt werden, sollten Abstufungen im Schwierigkeitsgrad die Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen für Lernende erhöhen. Gustav Grüner (1967) griff die Ergebnisse von Hering auf und entwickelte die „Didaktische Reduktion". Seiner Ansicht nach kann der Gültigkeitsumfang nicht in jedem Fall gewahrt werden. Es bedarf daher zweier Arten der didaktischen Reduktion: Bei der vertikalen didaktischen Reduktion wird der Gültigkeitsumfang einer wissenschaftlichen Aussage verringert, um sie verständlicher zu machen. Die neue Aussage stellt eine Ausschnittbildung aus der Ausgangsaussage dar. Bei der horizontalen didaktischen Reduktion dagegen bleibt der Gültigkeitsumfang gleich, verändert wird nur die Art der Repräsentation. Die Verwendung von Worten anstelle von Symbolen, konkrete Planskizzen oder Beispiele, Versuche und Analogien stehen im Dienst dieses Reduktionsverfahrens.

Rekonstruktion der Inhalte: Strukturierung

Sowohl die Überlegungen zur Wissensrepräsentation in Form von Netzwerken oder Schemata als auch die kognitivistischen Lerntheorien führen zur Annahme, dass geordnetes, gegliedertes und bedeutsames Wissen leichter aufgenommen und besser behalten wird. Für Wolfgang Klafki (1963, S. 138) sind Ordnung und Struktur der Lerninhalte zudem eng verbunden mit der Frage der Bildungsbedeutsamkeit. Für die Konkretisierung der Frage nach der inhaltlichen Struktur der Lerninhalte stellt er sechs weitere Teilfragen vor, die sich unter anderem auf den Sinnzusammenhang, die Schichtung sowie die Eigentümlichkeiten der Inhalte beziehen. Die zeitliche und inhaltliche Organisation von Lernangeboten kann demnach nicht dem Zufall überlassen werden, sondern muss bewusst reflektiert und beeinflusst werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Sequenzierung. Michael Kerres (2001, S. 195 ff.) beispielsweise nennt folgende Möglichkeiten der Anordnung von Lernangeboten:

- Die Sequenzierung der Lerninhalte nach ihrer räumlichen, zeitlichen, physikalischen oder chronologischen Reihenfolge oder Struktur

- Die Sequenzierung nach innewohnenden logischen Abhängigkeiten
- Die Sequenzierung nach der Art und Weise, wie die Inhalte entdeckt oder erforscht werden können
- Die Sequenzierung nach dem Anwendungskontext, z. B. Arbeitsabläufe
- Die Sequenzierung nach äußeren Rahmenbedingungen, z. B. aufgrund zur Verfügung stehender Räumlichkeiten
- Die Sequenzierung nach Kompetenzzuwachs und Lernfortschritt

Weitere Prinzipien oder Regeln in diesem Zusammenhang sind: Vom Einfachen zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Konkreten zum Abstrakten.

Zuordnung der Inhalte: Differenzierung

Inhomogenität in Bezug auf Interessen, Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus ist gerade im beruflichen Bildungssystem eine stete Herausforderung. Mit didaktischer Differenzierung werden in diesem Zusammenhang alle organisatorischen und didaktischen Entscheidungen bezeichnet, die darauf abzielen, den Alters-, Geschlechts-, Niveau-, Leistungs- oder Interessenunterschieden der Zielgruppe einer Bildungsmaßnahme oder eines Bildungsganges gerecht zu werden. Unterschieden werden kann die äußere Differenzierung in Schularten, Jahrgangsstufen, Niveau- oder Neigungsgruppen und die innere Differenzierung. Unter den Begriff innere Differenzierung, auch als Binnendifferenzierung bezeichnet, fallen alle unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen, mit denen versucht wird, den Unterschieden innerhalb einer Zielgruppe zu entsprechen, ohne dabei die Heterogenität einer Lerngruppe auf Dauer zu zementieren. Von pädagogischem Wert ist es dabei nicht unbedingt, möglichst homogene Lerngruppen zu formen, sondern produktiv mit der Heterogenität umzugehen (vgl. Meyer 2004, S. 102). Ansatzpunkte hierfür sind die Prozessdifferenzierung oder auch die sogenannte curriculare Differenzierung. Bei der Prozessdifferenzierung kommen unterschiedliche Methoden, Sozialformen oder Medien zum Einsatz. Lernziele und Lerninhalte bleiben jedoch gleich. Anders bei der curricularen Differenzierung. Hier sind für die Schüler unterschiedliche Lernziele und Lerninhalte vorgesehen.

5 Zusammenfassung

Um dem grundsätzlichen Ziel beruflicher Bildung im gewerblich-technischen Bereich nach beruflicher Handlungsfähigkeit gerecht zu werden, bedarf es der Identifizierung und Legitimierung konkreter Lerninhalte sowohl bei der Curriculumentwicklung als auch der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse.

Lerninhalte, also die Kenntnisse und Fertigkeiten im gewerblich-technischen Bereich, lassen sich grundsätzlich an drei Polen festmachen: An übergeordneten Arbeitsprozessen, konkreten technischen Handlungsformen sowie technischen Artefakten oder Sachsystemen. Bei der Auswahl von Lerninhalten für Lehrpläne konkurrieren generell drei Ansätze (Wissenschafts-, Situations- oder Persönlichkeitsprinzip). In Anhängigkeit von Bildungsgängen und Qualifizierungsabsichten werden diese Ansätze auch im gewerblich-technischen Aus- und Fortbildungsbereich diskutiert. Besonders für die berufliche Erstausbildung liefert die inhaltliche Ausrichtung an Technikwissenschaften nur unbefriedigende Ergebnisse. Die Facharbeit wird durch Ingenieurwissenschaften nur unzureichend erfasst. Näheren Aufschluss über geeignete Lerninhalte versprechen Disziplinen und Methoden der Qualifikationsforschung, wobei allein die Vertreter des berufswissenschaftlichen Ansatzes für sich in Anspruch nehmen, berufliche Facharbeit inhaltlich und methodisch ganzheitlich zu erfassen.

Selbst bereits curricular geordnete Lerninhalte sind für die konkrete Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse weiter zu transformieren. Damit sie im Erkenntnis- und Erlebnishorizont der Zielgruppe ihre Wirkung entfalten, müssen die Lerninhalte unter Umständen vom Lehrer, Ausbilder oder Trainer weiter ausgewählt, reduziert und strukturiert werden.

Quellen

Zitierte Literatur

Baethke, Martin/Baethke-Kinsky, Volker (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: Arnold, Rolf (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-173.

Banse, Gerhard/Wendt, Helge (1986): Erkenntnismethoden in den Technikwissenschaften. Eine methodologische Analyse und philosophische Diskussion der Erkenntnisprozesse in den Technikwissenschaften. Berlin: VEB Verlag Technik.

Becker, Manfred (2013): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Becker, Matthias/Spöttl, Georg (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang.

Becker, Matthias/Windelband, Lars (2008): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Ausrichtung. In: Münk, Dieter/Breuer, Klaus/Deißinger, Thomas

(Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Neue Forschungserträge aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen/Farmington Hills MI: Barbara Budrich, S. 123-133.

Becker, Wolfgang/Meifort, Barbara (2004): Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-59.

Beckmann, Johannes (1806): Entwurf der Allgemeinen Technologie. Göttingen.

Biersack, Wolfgang/Parmentier, Klaus (2002): Konzepte der quantitativen Berufsforschung im IAB. In: Kleinhenz, Gerhard (Hg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 250, S. 475-489. http://doku.iab.de/beitrab/2002/beitr250_802.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Blankertz, Herwig (1967): Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Wirtschaftsakademie für Lehrer (Hg.): Arbeitslehre – Didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule. Bericht über eine Tagung zu Fragen der Lehrerbildung. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, S. 21-40.

Bonz, Bernhard (2003): Technikdidaktik und technische Kompetenz in der allgemeinen und beruflichen Bildung – zugleich eine Einführung. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hg.) (2003): Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bretschneider, Markus/Schwarz, Henrik (2011): Berufsbildung in Unordnung? Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011, S. 43-46.

Buch, Markus/Frieling, Ekkehart (2004): Die Reichweite von Tätigkeits- und Arbeitsanalysen für die Entwicklung beruflicher Curricula. In: Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135-149.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hg.) (2013): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7062 (Abruf: 11.05.2015).

Dehnbostel, Peter (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen". In: Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-23.

Dehnbostel, Peter (2004): Lernen in modernen Arbeitsprozessen – Ergebnisse des Modellversuchsprogramms „Dezentrales Lernen" für die Arbeitsgestaltung und betriebsbezogene Curriculumentwicklung. In: Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 81-98.

Duismann, Gerhard H. (2010): Technische Bildung. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 206-210.

Eckert, Manfred (2003): Technikdidaktik unter bildungstheoretischen Aspekten. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hg.): Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 164-177.

Gonon, Philipp (1997): Kohlberg statt Kerschensteiner, Schumann und Kern statt Spranger, Habermas, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen „Klassik". In: Arnold, Rolf (Hg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-24.

Groth, Georg (1968): Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft mbH, S. 53-90.

Grüner, Gustav (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59 (7/8), S. 191-204.

Hackel, Monika (2014): Startpunkte für die Analyse technologischer Veränderungen aus berufspädagogischer Perspektive. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-77. http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3DDAE6CB-4DC230A8/kibb/agbfn_14_hackel.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Hacker, Winfried (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Hering, Dietrich (1959): Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Eine Einführung in das Problem der Wissenschaftlichkeit und Faßlichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. Beiträge zur Theorie und Praxis der Berufsbildung. Heft 2. Berlin: Volk und Wissen.

Jacobsson, Johann Karl Gottfried (1781-1795): Technologisches Wörterbuch oder alphabetische Erklärung aller nützlichen mechanischen Künste, Manufakturen, Fabriken und Arbeiten, Instrumente, Werkzeuge und Kunstwörter, nach ihrer Beschaffenheit und wahrem Gebrauche. Th. 1-8. Berlin/Stettin.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2003): Didaktische Modelle. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Kell, Adolf (1974): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterrichts. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. 4. Auflage. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft, S. 35-52.

Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen, Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage 1975. Darin enthalten: Fünfte Studie: „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung". Weinheim: Beltz, S. 126-153.

Krause, Konrad (2001): Zum Einfluss fachspezifischer Methodologien auf die Entwicklung von Fachdidaktiken. In: Bader, Reinhard/Bonz, Bernhard (Hg.): Fachdidaktik Metalltechnik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125-143.

Kurtz, Thomas (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript.

Lipsmeier, Antonius (1991): Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen – über den berufspädagogischen Gehalt der neuen Zielgrößen für

die berufliche Bildung in Kontext der neuen Technologien. In: Bonz, Bernhard/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart: Holland und Josenhans, S. 103-124.

Lipsmeier, Antonius (2006): Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281-298.

Luczak, Holger/Volpert, Walter (1987): Arbeitswissenschaft: Kerndefinition – Gegenstandsdefinition – Forschungsberichte. Eschborn: RKW.

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.

Neuweg, Georg Hans (2010): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26-30.

Nickolaus, Reinhold (2008): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1986): Der Beitrag der Curriculumforschung. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 49-62.

Pahl, Jörg-Peter/Ruppel, Alfred (2008): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich Arbeit und Technik. Teil 1. Berufswissenschaftliche Grundlegungen, didaktische Elemente und Unterrichtsplanung. 3., erweiterte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pätzold, Günter (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 174-190.

Pätzold, Günter/Rauner, Felix (2006): Die europäische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherung an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: Pätzold, Günter/Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beihefte, Band 19, S. 7-28.

Poppe, Johann Heinrich Moritz (1807-1811): Geschichte der Technologie seit der Wiederherstellung der Wissenschaften bis an das Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Band 1-3. Göttingen.

Rauner, Felix (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. In: Rauner, Felix (Hg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-43.

Rauner, Felix (2006): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, Rolf (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag.

Reetz, Lothar (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, Franz-J./Kaminski, Hans (Hg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-124.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Röben, Peter (2000): Die Analyse des Arbeitsprozesswissens von Chemiefacharbeitern und die darauf basierende Entwicklung eines computergestützten Erfahrungsdokumentationssystems. In: Pahl, Jörg-Peter/Rauner, Felix/Spöttl, Georg (Hg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 239-251.

Robinsohn, Saul B. (1979): Bildungsreform als Revision des Curriculums. 2. Auflage. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.

Ropohl, Günter (1979): Eine Systemtheorie der Technik: Zur Grundlegung der allgemeinen Technologie. München: Carl Hanser Verlag.

Ropohl, Günter (1994): Von Aristoteles zum VDI – Wie begreife ich Technik. In: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (Hg.): Funkkolleg Technik einschätzen – beurteilen – bewerten. Studienbrief 1, Studieneinheit 3. Tübingen: Beltz Verlag.

Ropohl, Günter (2004): Arbeits- und Techniklehre. Philosophische Beiträge zur technologischen Bildung. Berlin: Edition Sigma.

Schannewitzky, Gerhard (1995): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schlausch, Reiner/Zinke, Gert: Produktionstechnologische Ausbildungsberufe – Ausdruck eines Wandels in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2009, S. 40-43.

Schlick, Christopher/Bruder, Ralph/Luczak, Holger (2010): Arbeitswissenschaft. 3. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Schütte, Friedhelm/Gonon, Philipp (2004): Technik und Bildung/technische Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 988-1015.

Severing, Eckart (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

Tramm, Tade/Reetz, Lothar (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 220-226.

Uhly, Alexandra (2006): Strukturen und Entwicklungen im Bereich technischer Ausbildungsberufe des dualen Systems der Berufsausbildung. Empirische Analysen auf der Basis der Berufsbildungsstatistik. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 2-2007, S. 1-53. http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-02-07.pdf#page=6&zoom=auto,-22,791 (Abruf: 11.05.2015).

Ulich, Eberhard (1993): Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In: Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Huber Verlag.

Weiß, Reinhold (2014): Zwischen wissenschaftlicher Relevanz und politischer Akzeptanz - Die Rolle der Forschung bei der Entwicklung und Strukturierung von Berufen. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-29. http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-3DDAE6CB-4DC230A8/kibb/agbfn_14_weiss.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Wolffgramm, Horst (1978): Allgemeine Technologie – Elemente, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten technologischer Systeme. Leipzig: Fachbuchverlag.

Weiterführende Literatur

Banse, Gerhard (1996): Technisches Handeln unter Unsicherheit – unvollständiges Wissen und Risiko. In: Banse, Gerhard/Friedrich, Käthe (Hg.): Technik zwischen Erkenntnis und Gestaltung. Philosophische Sichten auf Technikwissenschaften und technisches Handeln. Berlin: Ed. Sigma, S. 105-140.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2003): Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf (Abruf: 10.04.2015).

Gudjons, Herbert (1999): Pädagogisches Grundwissen. 6. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Huisinga, Richard (2010): Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Klinkhardt, S. 227-233.

Klafki, Wolfgang (1987): Die Bildungstheoretische Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Klafki, Wolfgang (Hg.): Didaktische Theorien. 4. Auflage. Hamburg: Bergmann u. Helbig, S. 11-27.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): 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. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Meier, Bernd/Meschenmoser, Helmut/Zöllner, Hermann (2004): Technische Infrastrukturen als Basis für Innovationen. In: Unterricht – Arbeit+Technik, 21, S. 51-57.

Nickolaus, Reinhold (1998): Der Auftrag der Berufsschule im dualen System. In: Sommer, Karl- Heinz (Hg.): Didaktisch-organisatorische Gestaltungen vorberuflicher und beruflicher Bildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Esslingen: DEUGRO, S. 291-311. http://www.uni-stuttgart.de/bwt/studiengaenge/gallerie_studiengaenge/tp_msc_Der_Auftrag_der_Berufsschule.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Pahl, Jörg-Peter (2003): Arbeits- und Technikdidaktik – zur Frage der Handlungs- und Gestaltungsorientierung beim beruflichen Lernen. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hg.): Allgemeine Technikdidaktik – Theorieansätze und Praxisbezüge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.) (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2010): Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179-187.

Schelten, Andreas (2005): Grundlagen der Arbeitspädagogik. 4. Auflage. Stuttgart: Steiner.

Sloane, Peter F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 610-627.

Günther Seeber

B4 Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung

1 Einführung 372

2 Zur Legitimation ökonomischer Allgemeinbildung 373

3 Ansätze zur Entwicklung von Zielen und Inhalten ökonomischer Bildung 375
3.1 Entwicklungslinien inhaltsorientierter Ansätze 375
3.2 Entwicklungslinien situationsorientierter Ansätze 377
3.3 Entwicklungslinien kompetenzorientierter Ansätze 379
3.4 Ansätze in der Erwachsenenbildung 381

4 Die institutionelle Verankerung ökonomischer Bildung 382
4.1 Allgemeinbildende Schulen 382
4.2 Berufliche Schulen 384
4.3 Erwachsenenbildung 385

5 Zusammenfassung 386

Ökonomische Allgemeinbildung ist seit Jahrzehnten ein in der beruflichen Bildung etablierter Bereich schulischen Lernens. Im allgemeinbildenden Schulwesen hielt sie ab den 1970er Jahren als Teil der Arbeitslehre Einzug. Auch wenn sie seither an Bedeutung gewonnen hat, ist sie bis heute in den meisten Bundesländern noch nicht als eigenes Fach verankert. Neuerdings wird sie auch als Aufgabe der Erwachsenenbildung diskutiert.

Nach einer Einführung in das Thema beginnt der folgende Text mit einer Darstellung von Argumenten für die Aufnahme ökonomischer Bildung über alle Bildungsstufen hinweg. Im Anschluss werden die Ziele und Inhalte beschrieben, wobei verschiedene theoretische Schulen unterschieden werden. Die tatsächliche Verankerung auf den drei Bildungsebenen, die dann exemplarisch an typischen Lehrplänen bzw. Bildungsangeboten erläutert wird, ist im Zusammenhang mit den zuvor vorgestellten Ansätzen zu sehen.

Der Text verfolgt das Ziel, mit den genannten Inhalten alle für bildungsplanerische Aufgaben notwendigen Grundlagen überblicksartig darzustellen. Die didaktischen Überlegungen bei der Planung konkreter Lehr-Lern-Arrangements sind dagegen nicht Teil des

vorliegenden Textes. Ebenso wird auf eine detaillierte Diskussion des Kompetenzbegriffs verzichtet und auf entsprechende Beiträge dieses Handbuchs verwiesen.

1 Einführung

Angesichts der allgegenwärtigen Notwendigkeit zum Wirtschaften und angesichts der Ökonomisierung einer Vielzahl von Lebensbereichen mag es erstaunlich erscheinen, dass ein Fach Wirtschaft in deutschen Schulen nicht generell eingeführt ist. Noch größer mag die Verwunderung sein, wenn man sich die Ergebnisse mittlerweile zahlreich vorhandener Studien anschaut, die unisono ein Defizit an ökonomischem Wissen bei Jugendlichen und Erwachsenen feststellen. Ähnliche Resultate fördern übrigens Untersuchungen in anderen Industriestaaten ebenfalls zutage. Das Fach Wirtschaft führt aber auch dort eher ein Schattendasein. Der Grund für diese Situation ist – zumindest in Deutschland – vermutlich in erster Linie in einem Bildungsverständnis zu sehen, das die Bildungswirksamkeit ökonomischen Denkens eher skeptisch beurteilt. Ist Wirtschaftsbildung mit dem Bildungsauftrag der Schulen vereinbar?

Da die Gewichtung der ökonomischen Bildung im Verhältnis zu anderen Fächern, ihre Organisationsform und auch die Ziele sowie Inhalte zum einen also kontrovers diskutiert werden (allgemeinbildende Schulen), und da sie zum anderen noch nicht ausformuliert sind (Erwachsenenbildung), arbeitet der folgende Text im nächsten Kapitel die Legitimation einer ökonomischen Bildung an Schulen heraus.

Aus der Begründung einer ökonomischen Bildung – gerade unter Berücksichtigung des gängigen Bildungsauftrages – leiten sich die übergeordneten Ziele ab. Für die Bildungsplanung sind sie, gepaart mit inhaltlichen Fragen, die Basis curricularer Strategien. Die hierzu vorhanden theoretischen Ansätze gehen entweder von den Bildungsinhalten aus oder von Lebenssituationen, auf die es vorzubereiten gilt. Die Entwicklung dieser beiden ‚Schulen' wird skizziert, um zum einen konsensuelle Zielsetzungen herauszuarbeiten und zum anderen die Bedeutung beider Richtungen für die aktuelle, kompetenzorientierte Gestaltung von Lehrplänen hervorzuheben.

Wie ökonomische Bildung tatsächlich in den deutschen Lehrplänen verankert ist, steht im Mittelpunkt des daran anschließenden Kapitels. Angesichts der föderalen Struktur unseres Schulwesens kann hier kein detaillierter Einblick gegeben werden, sondern die zu besprechenden Pläne stehen prototypisch für drei verschieden Ansätze: die Integration in einen sozialwissenschaftlichen Unterricht, die fachübergreifende Herangehensweise und die Verankerung in einem eigenen Fach. Ökonomische Bildung findet schon lange in den beruflichen Schulen statt und wird zunehmend als Teil einer Grundbildung für Erwachsene gesehen. Für beide Felder wird der Stand der Institutionalisierung ebenfalls skizziert.

2 Zur Legitimation ökonomischer Allgemeinbildung

Der von Wilhelm von Humboldt geprägte, neuhumanistische Bildungsbegriff sah nachgerade einen Widerspruch in der Ausbildung von Individualität als Bildungsaufgabe und einer zweckgerichteten Qualifikation. Da von Letzterer keine bildende Wirkung ausgehe, wurde die berufliche ebenso wie die technische und naturwissenschaftliche Bildung lange Zeit als reine Praxis und damit für die schulische Bildung als nicht angemessen betrachtet. Mit der Herausbildung einer eigenen Berufspädagogik und der Bedeutungszunahme naturwissenschaftlicher Studiengänge an den Hochschulen fand in beiden Fällen langsam ein Meinungswandel statt.

Der neuhumanistische Bildungsbegriff prägt dennoch weiterhin viele Diskussionen um die Aufnahme neuer Inhalte in den Bildungskanon und auch die ökonomische Bildung litt lange Zeit unter der „Ausklammerung des praktischen Lebens“ (vgl. Kruber 2006, S. 189). Sie fand zunächst nur in die Arbeitslehre an der Hauptschule Eingang in die allgemeinbildenden Schulen. In den Realschulen war sie zumeist im Wahlpflichtbereich zu finden und oft, ebenso wie am Gymnasium, in andere Fächer integriert. Trotz einer Bedeutungszunahme in den Lehrplänen gilt diese Aussage noch heute.

Dennoch gründete sich 1978 mit der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) eine Vereinigung von Wissenschaftlern deutschsprachiger Universitäten, deren Ziel es ist, die fachdidaktische Entwicklung sozialökonomischer Bildung an Schulen und Hochschulen zu fördern (vgl. Seeber 2014, S. 21). Der erste Vorsitzende, Dietmar Krafft, urteilt rückblickend, die Vereinsgründung sei bereits zu diesem Zeitpunkt aus der Einsicht in die gesellschaftliche Notwendigkeit einer ökonomischen Bildung geschehen (vgl. Krafft 2013, S. 93). Tatsächlich unterstützten lange Zeit alle bildungspolitisch relevanten Gruppen die Forderung nach einer Stärkung der ökonomischen Bildung und brachten ungefähr ab der Jahrhundertwende eine neue Dynamik in die weitere Entwicklung.

Eine Initiative des Deutschen Elternvereins, des Verbands Deutscher Realschullehrer, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Gewerkschaftsbundes erreichte im Jahr 2000 eine breite Öffentlichkeit (vgl. Göhner/Sehrbrock 2000). Die Initiative begründete die Einführung eines eigenen Schulfaches bildungstheoretisch und wies auf die Notwendigkeit einer grundständigen Lehrerausbildung an den Hochschulen hin (vgl. ebd., S. 3). 2003 gab es erneut einen Aufruf zur Stärkung der ökonomischen Bildung, den weitere Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen unterstützten. Neben dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) trugen ihn die Wirtschaftsministerkonferenz, die Kultusministerkonferenz (KMK), der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) mit (Gemeinsame

Arbeitsgruppe 2003). Die Kultusministerkonferenz hat entsprechend ökonomische Bildung zu dieser Zeit als eine Aufgabe schulischer Bildung gekennzeichnet (KMK 2001).

Hinzu kommen Appelle und Vorschläge internationaler Organisationen, die insbesondere eine finanzielle Bildung gestärkt sehen wollen (vgl. z. B. OECD 2005). Diese Veröffentlichungen haben in erster Linie Erwachsene als Zielgruppe im Blick, sehen ökonomische Bildung aber als Auftrag über die gesamte Lebensspanne hinweg. So schreibt die EU-Kommission (2007):

> *Schulungen zur Vertiefung des Finanzwissens sollten in allen Lebensabschnitten jederzeit zur Verfügung stehen und aktiv gefördert werden. […] Verbraucher sollten so frühzeitig wie möglich in Wirtschafts- und Finanzfragen geschult werden, beginnend während der Schulzeit. Die nationalen Behörden sollten erwägen, das Thema Finanzen als Pflichtfach in den Lehrplan aufzunehmen.*

Finanzielle Bildung wird in der englischsprachigen Literatur weitgehend gleichgesetzt mit ökonomischer Bildung.

Es darf also konstatiert werden, dass die Breite der Verlautbarungen – nicht näher erwähnt werden hier eine Vielzahl von Stiftungen und Initiativen, häufig getragen von Unternehmen bzw. Verbänden (vgl. den Überblick bei Seeber 2006a) – einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich eines Bedarfs an ökonomischer Bildung vermuten lässt. Darauf lässt auch die Forschungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Erhebung der Bedarfe an ökonomischer Grundbildung für Erwachsene aus dem Jahr 2010 schließen (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013).

In allen Verlautbarungen kehren folgende Argumente in unterschiedlichen Formulierungen wieder:

- Die wirtschaftliche Tätigkeit ist eine „Universale menschlichen Lebens“ (DeGÖB 2004, S. 2) – jeder Mensch muss wirtschaften, um seine Bedürfnisse befriedigen zu können. Die Allgegenwärtigkeit ist ein Hinweis auf die Bedeutung des Wirtschaftens für die individuelle Lebensgestaltung und die soziale Interaktion.
- Die Komplexität des Wirtschaftsgeschehens lässt sich nicht mit Alltagserfahrungen erschließen, sondern bedarf der systematischen Vermittlung. Die Informationsflut, die Virtualisierung und die Deregulierung des Marktgeschehens sowie die steigende Anzahl an Produkten erhöhen den Orientierungsbedarf.
- Arbeit und Beruf haben einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, ebenso der Konsum.
- Ökonomische Bildung trägt zur Orientierung in der Sozialen Marktwirtschaft bei. Sie führt zur Urteils- und Mitgestaltungsfähigkeit, auf die eine demokratisch legitimierte Ordnung angewiesen ist.

Die Befürworter weisen immer wieder auf die *praktische Relevanz* ökonomischer Bildung hin, auf ihren Beitrag zur *politischen Bildung* und nicht zuletzt auf die *Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung*. Damit wollen sie die ökonomische Bildung als einen Beitrag zur Allgemeinbildung kennzeichnen. Die drei genannten Komponenten finden sich in identischer oder ähnlicher Weise nämlich in Definitionen von Allgemeinbildung wieder (vgl. z. B. von Hentig 2004). Ökonomische Bildung orientiert sich also am Bildungsauftrag der Schule (vgl. Seeber et al. 2012, S. 67). Außerdem gilt der Bildungsanspruch auch für eine Grundbildung von Erwachsenen (vgl. Klein/Stanik 2009, S. 2). Aus ihm leiten sich schließlich Ziele und Inhalte her.

3 Ansätze zur Entwicklung von Zielen und Inhalten ökonomischer Bildung

Die Bildungsidee stand im Mittelpunkt der bildungstheoretischen Didaktik. Ihr prominentester Vertreter, Wolfgang Klafki, entwickelte den Ansatz einer kategorialen Didaktik. Diese Schule der Allgemeinen Didaktik war Wegbereiter der *kategorialen Wirtschaftsdidaktik* Erich Dauenhauers (1969), der ersten grundlegenden fachdidaktischen Publikation, die – ganz dem Primat der Inhalte folgend – Vorschläge zur Inhaltsauswahl machte.

In Anlehnung an die lern- und curriculumtheoretischen Ansätze, die sich von der Bildungstheorie abgrenzten, entwickelte federführend Bodo Steinmann den *Lebenssituationsqualifikationsansatz* für die ökonomische Bildung. Die Annahme, es gelte für ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu qualifizieren, ist sein zentrales Element. In einer Weiterentwicklung rückte Steinmann (1997) den Begriff der Handlungskompetenz, die es zu erreichen gelte, in den Vordergrund.

In der aktuellen Diskussion drehen sich wirtschaftsdidaktische Ansätze häufig um einen nicht mit der Handlungskompetenz zu verwechselnden Kompetenzbegriff. Das Ziel ist die Entdeckung ökonomischer Kompetenzen, die am Ende von Bildungsabschnitten von den Lernenden erworben sein sollen. Diese neueren Ansätze integrieren aber auch entweder die frühen inhaltsorientierten Überlegungen und/oder jene zu Lebenssituationen, die es zu bewältigen gilt. Deshalb werden die beiden Entwicklungslinien im Folgenden kurz dargestellt.

3.1 Entwicklungslinien inhaltsorientierter Ansätze

Nach Klafki (1963) dient Bildung der Aneignung von Wissen (material) und der Ausbildung von Persönlichkeit (formal). Materiale und formale Bildung machen zusammen eine kategoriale Bildung aus. Es gilt nun, bildungswirksame Inhalte zu finden,

die beide Komponenten realisieren helfen. Als Lösung schlägt Klafki vor, solche Inhalte auszuwählen, die im Besonderen das Allgemeine beinhalten. In der Praxis der Unterrichtsplanung setzte sich seine didaktische Analyse mit ihren Fragen an die Bildungsbedeutsamkeit des Unterrichtsstoffes durch.

In Anlehnung daran will die *kategoriale Wirtschaftsdidaktik* Inhalte entdecken, die zugleich notwendiger Besitz zum Verständnis ökonomischer Zusammenhänge sind, und die zudem dem Lernenden helfen, sich die ökonomische Wirklichkeit zu erschließen. Dauenhauer (1997) schlägt vor, Stoffkategorien danach auszuwählen, ob sie helfen, Komplexität zu reduzieren, den Stoff zu ordnen und zu strukturieren sowie ein Verständnis für die Fachperspektive, die ökonomische Weltsicht, zu erlangen (vgl. Seeber 2006b, S. 175). Dazu ordnen die verschiedenen Vertreter dieses Ansatzes ökonomische Schlüsselbegriffe entweder Oberbegriffen wie Konsum, Arbeit und Wirtschaftsgesellschaft zu oder bringen sie in eine logische Verknüpfung. Zum Beispiel formuliert Klaus-Peter Kruber (1997, S. 66 f.) nach folgendem Muster zwölf Kategoriensätze, welche die oben genannten Bedingungen erfüllen sollen: „*Knappheit* von Ressourcen im Verhältnis zu den Zielen (*Bedürfnissen*) der Menschen erfordert *Entscheidungen*." Die von ihm kursiv gesetzten Begriffe kennzeichnen die Kategorien. Diese wiederum können die Basis für Ziel- und Inhaltsentscheidungen, beispielsweise für Lehrpläne, sein.

Es gibt ebenso viele Kategoriensysteme ökonomischer Bildung wie Vertreter dieses Ansatzes, da bis heute keine schlüssige Methode zur Entdeckung der relevanten Kategorien präsentiert wurde. Dennoch greifen auch neuere inhaltsbezogene Ansätze auf die kategoriale Wirtschaftsdidaktik zurück. Für diese Ansätze gilt die *Ökonomik als zentrales Referenzsystem* zur Entwicklung von Inhalten und Zielen ökonomischer Bildung (vgl. Kaminski 2009). Die gut nachvollziehbare Struktur ihres Vorgehens dürfte den erkennbaren Einfluss auf Lehrplangestaltungen erklären. Einer der neueren Texte greift zur inhaltlichen Strukturierung ökonomischer Bildung auf ein schon früher veröffentlichtes Modell mit einer Klassifizierung in Anlehnung an den Wirtschaftskreislauf zurück. Der Wirtschaftskreislauf schematisiert die Geld- und Güterströme in offenen Volkswirtschaften, also mit grenzüberschreitendem Güteraustauch. Die Akteure in diesem Modell sind die privaten Haushalte, die Unternehmen und der Staat. Hinzu kommen die internationalen Wirtschaftsbeziehungen und ein sogenanntes Vermögensänderungskonto, um die Geldströme korrekt darstellen zu können. Für die schulische Behandlung ökonomischer Zusammenhänge erachten die Autoren es als besonders bedeutsam, dass das Handeln dieser Subjekte im Rahmen einer Wirtschaftsordnung stattfindet, die wiederum eine Teilmenge des Gesamtsystems Gesellschaft darstellt (vgl. Kaminski/Eggert/Burkard 2008, S. 11 f.). Hinzu kommt gerade mit Blick auf den Auftrag der Schule, ihren Schülerinnen und Schülern den Übergang in weiterführende Bildungsgänge oder in den Beruf zu ermöglichen, als eigenes Themenfeld die Berufsorientierung. Auf diese Weise definieren die Autoren die „Inhaltsbereiche ökonomischer Bildung" folgendermaßen (ebd., S. 12, Hervorhebungen im Original):

- *Die* Wirtschaftsordnung *eines Landes als ordnungspolitische Gesamtaufgabe*
- *Die Stellung der* privaten Haushalte *im Wirtschaftsgeschehen*
- Unternehmen *als ökonomische und soziale Aktionszentren*
- *Die Funktionen des* Staates *in einer marktwirtschaftlichen Ordnung*
- Internationale Wirtschaftsbeziehungen
- Arbeit und Beruf

Die Ökonomik als Referenzsystem offenbart sich aber nicht nur in dieser Klassifizierung, sondern darüber hinaus darin, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, in den Kategorien ökonomischer Theorien zu denken, namentlich der Verhaltenstheorie und der Institutionentheorie. Als Resultat ordnen die Autoren die inhaltsbezogenen Erwartungen an den Unterricht vier Klassen zu: Denken in den Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells, Denken in Kreislaufzusammenhängen und Erkennen der Interdependenz von Entscheidungen, Denken in Ordnungszusammenhängen und Identifizierung von Kategorien als „invarianten Merkmalen allen wirtschaftlichen Handelns" (ebd., S. 15). Hier taucht der Kategorienbegriff im Verständnis der kategorialen Didaktik wieder auf. Als solche invarianten Merkmale nennt der Text:

> *Wirtschaftliches Handeln ist [...] bedürfnisgetrieben, knappheitsbedingt, risikobehaftet, arbeitsteilig, wirtschaftsordnungsabhängig, interdependent, nutzen- bzw. gewinnorientiert, entscheidungsorientiert, bedarf der Koordination und vollzieht sich in Kreislaufprozessen.* *(ebd., S. 15)*

Unabhängig davon, ob eine bildungstheoretische Analyse des Themenbereichs Ökonomie vorliegt oder ob aus den dem Stoff immanenten Strukturen Kompetenzen abgeleitet werden sollen, ist den inhaltsorientierten Ansätzen gemeinsam, dass sie das Feld der ökonomischen Bildung nach elementaren und fundamentalen Stoffen durchsuchen und diese in den Mittelpunkt ihrer Ziel-Inhalts-Analysen stellen. Je nach Akzentuierung beziehen sie sich dabei mehr auf die ökonomische Theorie oder auf die Wirtschaftswirklichkeit.

3.2 Entwicklungslinien situationsorientierter Ansätze

Der *Lebenssituationsqualifikationsansatz* ist der wohl am besten rezipierte in Wissenschaft und Schulpraxis. Er geht davon aus, dass es die Aufgabe des Ökonomieunterrichts sei, die Lernenden für die Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu qualifizieren (siehe auch im Weiteren: Steinmann 1997). Diese lassen sich den Lebensbereichen Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit und Einkommensverwendung durch die Inanspruchnahme der erstellten Güter zuordnen. Zum ersten Bereich zählen die ‚Situationen': Berufswahl, die Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz, das Arbeitseinkommen und das Sozialeinkommen. Zur Einkommensverwendung zählt Steinmann die Lebenssituationen des Kaufs, der

Freizeitgestaltung, des Sparens, Versicherns, der Vorsorge und Vermögensbildung sowie von Steuerzahlungen und die Inanspruchnahme öffentlicher Güter. Die Lebenssituationen werden von der Wirtschaftsordnung, gesellschaftlichen Institutionen und Entscheidungssystemen beeinflusst. Diese Rahmung soll deshalb in die Inhalte von Unterricht einbezogen werden. Als lernbedeutsam betrachtet Steinmann jene Situationen, die einen Beitrag zur Bedürfnisbefriedigung leisten und für die zugleich die Gefahr der Nicht-Realisierung besteht. Nach der Bestimmung der Lebenssituationen gilt es in einem nächsten Schritt, die Qualifikationen zu identifizieren, mithilfe derer die Lernenden die genannten relevanten Situationen bewältigen können.

In den 1970er Jahren nahm Steinmann grundlegende Änderungen vor. Er verwarf die monoperspektivische zugunsten einer überfachlichen Betrachtung (vgl. ebd., S. 6 ff.). Im Grunde gehe es, so der Autor, in allen Fällen nicht nur um individuelle, sondern auch um gesellschaftliche Fragestellungen. Eine Beschränkung auf die ökonomische Betrachtung sei deshalb nicht zielführend. Sie sei nicht neutral, sondern bewirke eine Art und Weise der Orientierung von Unterricht, welche die Verwirklichung anderer als der individuellen Nutzenbedürfnisse gefährden könne. Steinmann fordert deshalb eine umfassende Gesellschaftslehre.

Heute steht eine Gruppe von Autorinnen und Autoren, die eine *sozioökonomische Bildung* statt einer ökonomischen Bildung fordern, in dieser Tradition (Überblick: Fischer/Zurstrassen 2014). Sie fordern die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Lebenswirklichkeit, beschränken sich dabei aber weitgehend auf das Ziel einer kritischen Gestaltungsfähigkeit hinsichtlich gesellschaftlicher Ordnungsfragen. Die autonome Lebensführung angesichts ökonomischer Alltagsprobleme wird jedoch kaum thematisiert. Sozioökonomische Bildung soll nach Auffassung dieser Autoren die Wirtschaft unter Einbezug politischer, sozialer, kultureller, ökologischer, rechtlicher und ethischer Dimensionen behandeln. Sie ist also interdisziplinär angelegt.

Den Autorinnen und Autoren dieser Gruppe lehnen ein eigenes Fach Wirtschaft für den allgemeinbildenden Bereich ab, da sie eine unzulässige Perspektivenverengung sehen und damit die Gefahr der Überwältigung der Schülerinnen und Schüler mit einer einseitigen – markt- und unternehmerfreundlichen – Weltanschauung. Tim Engartner (2013, S. 7) fordert gar eine sozioökonomische Bildung „unter dem Dach der politischen Bildung".

Es ist zu fragen, ob in der Konsequenz ökonomische Bildung in einem solchen Hybridfach nicht marginalisiert würde. Zumindest zeigen empirische Untersuchungen, dass die ökonomische Perspektive von den Lehrenden vernachlässigt wird, wenn sie curricular in bestehende Fächer integriert ist.

> *Die Lehrerinnen und Lehrer trauen sich einen entsprechenden Unterricht nicht zu, halten ihn für überflüssig oder lassen ihn aus Zeitgründen weg, um bei vollen Lehrplänen die Ziele ihres eigentlichen Fachgebietes zu erreichen.* *(Seeber 2014, S. 25)*

3.3 Entwicklungslinien kompetenzorientierter Ansätze

Seit Beginn des neuen Jahrtausends wird in der Bildungsplanung für Schulen eine Kompetenzorientierung gefordert. Darauf basierende Lehrpläne geben nicht mehr Inhalte, Lernziele und methodische Hinweise vor, sondern konzentrieren sich auf die Angabe von Kompetenzen, die am Ende jedes Schuljahres erreicht sein sollen. Maßgeblich für die fachdidaktischen Überlegungen, wie denn nun solche standardisierten Kompetenzziele formuliert werden können, war ein vom BMBF in Auftrag gegebenes Gutachten (Klieme et al. 2003). Es fordert als Basis die Entwicklung fachbezogener *Kompetenzmodelle*, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung von *Kompetenzstandards* sein sollen. Diese Standards sollen für abschlussbezogene Bildungsabschnitte, z. B. Abschluss der Primarstufe und Abitur, formuliert und mit Aufgabenbeispielen exemplifiziert werden. Die meisten Fachdidaktiken haben Anstrengungen unternommen, um entsprechende Ausarbeitungen zu liefern.

2004 legte auch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung erstmals Standards für den mittleren Schulabschluss vor und reichte in den Jahren bis 2009 noch solche für den Grundschulabschluss und das Abitur nach. Diese Standards sind unter modelltheoretischer Perspektive noch verbesserbar. So sind die Kompetenzbereiche nicht überschneidungsfrei, Aufgabenbeispiele fehlen und die zu den Bereichen formulierten Standards unterscheiden nicht eindeutig zwischen Inhalts- und Kompetenzstandards (ausführlich: vgl. Seeber et al. 2012, S. 37 ff.).

Die Autorinnen und Autoren fixieren die Zielsetzung ökonomischer Bildung in Form eines leitenden Kompetenzzieles, das mit den gängigen Ansätzen vereinbar ist und damit weitgehend als Konsens gelten darf. Dazu heißt es:

> *Das Individuum kann zum eigenen Wohl wie auch zum Wohle Aller ökonomisch urteilen, argumentieren, entscheiden und handeln. […] Das lernende Individuum soll befähigt werden, in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln.*
> *(DeGÖB 2004, S. 5)*

Die erste Publikation (DeGÖB 2004) gab mit einem grob skizzierten Modell den Rahmen für die weiteren Standards der Fachgesellschaft vor. Nach diesem drücken sich Kompetenzen als „Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger“ aus und lassen sich fünf Kompetenzbereichen zuordnen (vgl. ebd., S. 6 f.):

- Entscheidungen ökonomisch begründen,
- Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- Ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten,
- Konflikte ethisch und perspektivisch beurteilen.

Die Verknüpfung mit den oben genannten Ansätzen wird an verschiedenen Stellen deutlich: Der kategoriale Ansatz kommt darin zum Ausdruck, dass in Verbindung mit den Kompetenzzielen grundlegende Denkoperationen, Verfahren und Begriffsvorstellungen, von der DeGÖB auch ökonomietypische Denkkategorien genannt, erlernt werden sollen. Außerdem erhält das Regel- und Ordnungssystem mit zwei Kompetenzbereichen eine ebenso herausragende Rolle wie in den neueren inhaltsorientierten Ansätzen. Schließlich wird ausdrücklich auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen verwiesen.

An diese Publikationen anknüpfend haben vier Wirtschaftsdidaktiker ein theoretisch fundiertes und widerspruchsfreies Modell für die Entwicklung von Kompetenzstandards entworfen (Seeber et al. 2012). Mit seiner Hilfe wird eine überschaubare Zahl an Kompetenzen identifiziert, damit die Lernenden mündig, tüchtig und verantwortlich die Anforderungen in einer unüberschaubar großen Zahl von ökonomisch geprägten Lebenssituationen bewältigen können (vgl. ebd., S. 87). Dazu leiten die Autoren drei Kompetenzbereiche aus dem Bildungsauftrag der Schulen ab und kreuzen diese in einer Matrix mit den potenziellen Lebenssituationen. Letztere werden über die bereits genannten Rollen der Verbraucher, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürger beschrieben. So erhalten sie eine Visualisierung, die die Übertragbarkeitsbedingung der Kompetenzen verdeutlicht: In allen Rollen werden ähnliche Kompetenzen erwartet – die Fähigkeit zur rational durchdachten Entscheidung, beispielsweise, benötigt der Käufer ebenso wie die Berufswählerin oder ein Wähler. Die drei Kompetenzbereiche und die damit verbundenen Lebenssituationen zeigt Tabelle 1.

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen	Situationen
Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen)	• Situationen analysieren • Handlungsalternativen bewerten • Handlungsmöglichkeiten gestalten	Menschen treffen ökonomisch begründete Entscheidungen und verfolgen ihre eigenen legitimen Interessen bestmöglich.
Beziehung und Interaktion (mit Anderen)	• Interessenkonstellationen analysieren • Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten • Beziehungsgefüge analysieren	Wirtschaftliches Handeln findet in einem sozialen Kontext statt. Der ökonomisch gebildete Mensch berücksichtigt verantwortungsvoll die Interessen, Wünsche und Werte anderer, wenn er in wirtschaftlicher Absicht interagiert.

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen	Situationen
Ordnung und System (des Ganzen)	• Märkte analysieren • Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren • Politik ökonomisch beurteilen und gestalten	Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln und Urteilen ist die sachgerechte Analyse, damit für den gewünschten Zweck die adäquaten Mittel gewählt werden. Dies gilt auf allen Ebenen und somit auch auf der System- und Ordnungsebene.

Tabelle 1: Skizze des Kompetenzmodells von Seeber, Retzmann, Remmele, Jongebloed

Auch das Institut für ökonomische Bildung in Oldenburg legt ein Kompetenzmodell vor (Kaminski/Eggert/Burkard 2008). Eine prominente Position nimmt die „Fachkompetenz" ein, der drei Teilkompetenzen gemäß der in Kapitel 3.1 als „Referenzsystem Ökonomik" geschilderten Systematik zugeordnet werden. Auch der darüber hinaus geforderte Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung" fordert die Anwendung „fachspezifischer Methoden" und Bewertungen mithilfe „ökonomischer Kategorien". Die Urteilskompetenz, die das Modell vervollständigt, fordert eine Bewertung und Reflexion von „Wegen ökonomischen Erkennens" (ebd., S. 27). Das Modell fußt also weiterhin auf einer Inhaltsorientierung. Für dieses Modell fehlt ebenso wie für das in der Tabelle skizzierte bisher noch eine empirische Validierung.

3.4 Ansätze in der Erwachsenenbildung

Ökonomische Bildung für Erwachsene ist nicht institutionalisiert und kann es auch nicht sein. Während die Schulbildung als eine Bringschuld des Staates bezeichnet werden kann, ist die Bildung im Erwachsenenleben in der Regel eine Holschuld. Eine Aufgabe der Erwachsenenbildung neben der Befriedigung einer erkennbaren Nachfrage ist es deshalb auch, Interesse zu wecken. In der Regel fragen Erwachsene spezifische Angebote nach, die sich aus ihrer jeweiligen Lebensphase ergeben. So sind Informationen zu Anschaffungs- und Immobilienkrediten bei der Hausstandsgründung und dem Eigentumserwerb interessant oder solche zur Altersvorsorge wegen der Erkenntnis in die zukünftig sinkenden Rentenzahlungen aus der Sozialversicherung. Die Fakten zum schichtenspezifischen Sparverhalten oder zur Aufnahme von Konsumentenkrediten legen nahe, dass gerade bei einkommensschwächeren Haushalten darüber hinaus ein Bedarf an Strategien im Umgang mit Geld besteht (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013, S. 21).

Da insbesondere einkommensschwache und bildungsferne Adressaten angesprochen werden, wird eine ökonomische Bildung im Kontext von Grundbildungsanstrengungen thematisiert. Sie kann Teil von Alphabetisierungskursen sein oder auch eigene Angebotsmodule vorhalten. Ganz allgemein geht es Grundbildung um den Erwerb

von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten, die eine selbstständige Gestaltung des Lebens und ein aktives Handeln in unserer Gesellschaft ermöglichen. In Definitionen von allgemeiner Grundbildung werden neben den Fähigkeiten in Rechnen, Lesen und Schreiben zusätzlich soziale, personale und informationstechnologische Grundkenntnisse aufgeführt. Im Vordergrund stehen die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen (vgl. Tröster 2000, S. 13). Ähnlich wie im situationsorientierten Ansatz geht es also um die Bewältigung von Lebenssituationen.

Welche Ziele und Inhalte mit einer ökonomischen Grundbildung verfolgt werden sollen, wurde bisher systematisch nur im Rahmen eines BMBF-geförderten Projektes entwickelt. Bei teilweiser Autorenidentität zu jenen im unter Kapitel 3.3 erläuterten kompetenzorientierten Ansatz haben die Forscher drei Situationsfelder differenziert (Verbraucher, Erwerbstätige, Bürger), wobei aus der Orientierung am objektiven Bedarf (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013, S. 21) heraus, die Verbraucherthematik in eine Konsumenten- und eine finanzielle Bildung unterschieden wird (vgl. Remmele et al. 2013). Die zugehörigen Kompetenzanforderungen werden als deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Einstellungen kategorisiert (vgl. ebd., S. 117 ff.). Dann sollten beispielsweise im Rahmen einer finanziellen Grundbildung die Ziele angestrebt werden, dass die Lernenden die eigene Einkommens- und Ausgabesituation überblicken (deklarativ), Einkommen und Ausgaben einander gegenüberstellen (prozedural) und ein Kostenbewusstsein entwickeln (Einstellung).

4 Die institutionelle Verankerung ökonomischer Bildung

Institutionen gelten in der Sozialwissenschaft als Regeln und Normen, die Interaktionen vereinfachen sollen. Sie sorgen in der Regel für Effizienz. An den Schulen sind das zum Beispiel die Lehrpläne, die einen Rahmen mit Zielen und Inhalten vorgeben. Im Folgenden werden allgemeinbildende und berufliche Schulen unterschieden. Da in der Erwachsenenbildung allgemeine Normen nicht üblich sind, wird die organisationale Verankerung der ökonomischen Bildung kurz beschrieben.

4.1 Allgemeinbildende Schulen

Der 2003 von einer gesellschaftlich breit aufgestellten Gruppe veröffentlichte Aufruf zu mehr ökonomischer Bildung in der Schule forderte ein Zeitbudget von mindestens 200 Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I, also bis Klasse 10 (Gemeinsame Arbeitsgruppe 2003, S. 2). Dafür wünschten sich die Verfasser ein eigenes Unterrichtsfach oder, falls nicht durchsetzbar, obligatorische Anteile ökonomischer Bildung in

anderen Fächern aber im gleichen Zeitumfang. Auch die KMK (2001) hatte ökonomische Bildung zuvor als zum Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen gehörig bezeichnet.

Tatsächlich ist seither auch ein Bedeutungszuwachs zu erkennen. Die curriculare Verankerung ist systematisch jedoch so heterogen, dass sie in Kombination mit der Zahl der Bundesländer und jener der allgemeinbildenden Schularten als Darstellung den Rahmen eines Handbuchs sprengen würde. Die Zusammenfassung von Birgit Weber (2007) ist zwar nicht mehr auf dem aktuellen Stand, aber in ihren Grundzügen weiterhin gültig. Will man in die Vielfalt Ordnung bringen, lassen sich bestimmte Grundzüge der Entwicklung und drei Formen der curricularen Verankerung unterscheiden.

Hier werden nur die allgemeinbildenden Regelschulen betrachtet. Zunächst ist zwischen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II zu unterscheiden. In der Grundschule finden sich Inhalte ökonomischer Bildung über alle Bundesländer hinweg typischerweise im Sach- und im Mathematikunterricht. Umfang und Bearbeitungstiefe unterscheiden sich. In allen Lehrplänen finden sich der Umgang mit Geld, eine grundlegende Konsumentenbildung und die Thematisierung von Arbeit und Beruf.

In der Sekundarstufe I war ökonomische Bildung als Teilbereich der Arbeitslehre in der Hauptschule gut eingeführt. Sie deckte genauso wie in der Realschule – dort oft auch als ein Kombinationsfach von Wirtschaft und Politik – zumeist einen Wahlpflicht- und nicht einen Pflichtbereich ab. Heute findet in vielen Bundesländern eine Verschmelzung der beiden Schularten statt, was auch zu neuen Lehrplänen führt, in welchen Wirtschaft aber weiterhin eher im Wahlbereich angesiedelt ist.

In der gymnasialen Oberstufe hat ökonomische Bildung den geringsten Stellenwert. So ist sie zwar in Bayern im Fach Wirtschaft und Recht schon lange etabliert. Sie ist aber sonst in der Regel lediglich ein Wahlbereich und zumeist verknüpft mit anderen Lernfeldern wie Politik oder Geographie bzw. diesen als Teilmenge nachgeordnet.

Systematisch lassen sich drei Formen der curricularen Integration unterscheiden:

1. Ökonomische Bildung wird als relevant betrachtet, aber die Umsetzung soll multiperspektivisch sein. Sie erfolgt *im Rahmen bestehender Fächer*. Dazu wird sie als Unterrichtsprinzip in bestehende Fächer aufgenommen, wie z. B. in Rheinland-Pfalz. Dort weisen die Rahmenrichtlinien zwar Fächer mit einer besonderen „Verantwortung“ aus (Arbeitslehre, Sozialkunde, Erdkunde), fordern aber auch, dass Wirtschaft in allen anderen Fächern Raum erhält (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2003).
2. Ökonomische Bildung erfolgt, ausgewiesen als eigener Lernbereich, *in Kombination mit einem oder mehreren anderen Lernbereichen*. Beispielhaft steht hierfür Nordrhein-Westfalen mit seinem Lehrplan Sozialwissenschaften. „Das Fach

Sozialwissenschaften ist als Integrationsfach definiert, das sich im Kontext der drei wissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaften, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften verortet" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 12). Der Stellenwert des Bereichs Wirtschaft ergibt sich aus der Schwerpunktsetzung der jeweiligen Schule.

3. Ökonomische Bildung erfolgt *in einem eigenen Fach*. Für weiterführende Schulen der Sekundarstufe I findet man diese Lösung häufiger. So besitzt Niedersachsen ein Fach Wirtschaft in der Realschule. Zum kompetenzorientierten Lehrplan gehört auch ein Kerncurriculum, das die Themenfelder Verbraucher und Erwerbstätige, Handeln im Unternehmen, Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess sowie ökonomisches Handeln regional, national und international aufgreift (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009). Diese Systematik zeigt einmal mehr, dass ein rein auf Kompetenzvorgaben ausgerichteter Lehrplan ohne inhaltliche Angaben zumindest in der Praxis nicht vorzufinden ist. So liegen auch seit 2014 Lehrplanentwürfe für ein Fach „Wirtschaft und Berufs-/Studienorientierung" in Baden-Württemberg vor (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014). Das Besondere in diesem Fall ist die Einführung des eigenständigen Faches über alle allgemeinbildenden Schularten hinweg mit gemeinsamen, aber nach Schularten gestuften Kompetenzanforderungen. Diese beziehen sich ausführlich auf die Rollen, wie sie in Kapitel 3.3 für den kompetenzorientierten Ansatz erläutert wurden. Durch ihre Detailliertheit nehmen sie zugleich den Charakter von Inhaltsstandards an.

4.2 Berufliche Schulen

Es scheint vielleicht wenig erstaunlich, dass ökonomische Bildung in den beruflichen Schulen einen festen Platz in den Bildungsplänen hat. Da der vorliegende Beitrag sich nicht auf die Wirtschaftsdidaktik kaufmännischer Berufe bezieht, die auch eine allgemeine und eine spezielle Betriebswirtschaftslehre zu betrachten hat, muss ökonomische Bildung als Allgemeinbildung auch im beruflichen Schulwesen eigens legitimiert werden. Bereits 1991 hat Rolf Dubs die Zweiteilung wirtschaftlicher Bildung in den beruflichen Schulen in eine wirtschaftsberufliche Bildung und in eine Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses mit der Notwendigkeit begründet,

> *[...] die größeren unternehmerischen Zusammenhänge verstehen [zu können]. [...] sollen die Menschen die vielen Zielkonflikte, die zur Polarisierung in der öffentlichen Meinung führen und die Funktionstüchtigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft bedrohen, durchschauen, verstehen und besser lösen können, so benötigen sie gute Kenntnisse über die Vorgänge in Wirtschaft und Gesellschaft.* *(Dubs 1991, S. 4 f.)*

Das berufliche Schulwesen ist dermaßen heterogen organisiert – Berufsfachschulen, Berufskollegs, berufliche Gymnasien sowie Berufsschulen – dass nur generell

die fachliche Verankerung ökonomischer Allgemeinbildung festgehalten werden kann. In den Voll- und Teilzeitschulen außerhalb des Dualen Systems wird sie häufig als „allgemeine Wirtschaftslehre“ unterrichtet. Im Wirtschaftsgymnasium ist sie als Volks- und Betriebswirtschaftslehre stärker wissenschaftsorientiert und weniger an Lebenssituationen ausgerichtet.

In den Berufsschulen werden volkswirtschaftliche Kontexte unternehmerischen Handelns berufsbezogen im Rahmen der Lernfeldeinheiten abgehandelt. Zugleich gibt es aber i.d.R. ein eigenes allgemeinbildendes Fach, in Baden-Württemberg zum Beispiel „Wirtschafts- und Sozialkunde“. Trotz einer starken Konzentration auf die Arbeitswelt wird dort ein breites Spektrum ökonomischer Bildung angeboten: Verbraucherbildung, Umgang mit Geld und Soziale Marktwirtschaft neben Arbeitsrecht, Entlohnung und Unternehmensgründung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1998, S. 30).

Aus der beruflichen Bildung hat die Didaktik der ökonomischen Bildung das Prinzip der Handlungsorientierung des Unterrichts und das Ziel der Handlungskompetenz übernommen (vgl. Albers 2012). Es wird angenommen, nachhaltige und lebenssituationsbezogene Kompetenzen seien am Besten in einem handlungsorientierten Unterricht zu erwerben, der die Schülerinnen und Schüler durch ein Handeln im Unterricht an das Handeln in konkreten Lebenssituationen heranführt. Neben der Fachkompetenz benötigen sie annahmegemäß auch soziale und methodische Kompetenzen. In den Berufsschulen hat sich mit Blick auf diese Grundlagen die Strukturierung des Stoffes nach Lernfeldern durchgesetzt. Handlungskompetenz wird nun durch eine konsequente Geschäftsprozessorientierung angestrebt, also durch eine Orientierung an didaktisch aufbereiteten Handlungsfeldern des Berufs (vgl. Embacher/Gravert 2000; Nickolaus 2006, S. 87 ff.). Idealerweise findet diese ihren Niederschlag nicht nur im Schulunterricht, sondern auch im betrieblichen Teil der Ausbildung.

4.3 Erwachsenenbildung

Von einer Institutionalisierung ökonomischer Bildung in der Erwachsenenbildung kann nicht die Rede sein. Die Gründe dafür wurden in Kapitel 3.4 bereits genannt. Trotz der fehlenden Verbindlichkeit des Angebots findet sich eine Vielzahl von Angeboten, die systematisch bei Birgit Weber, Iris van Eik und Petra Maier (2013, S. 16 ff.) in einer Tabelle zusammengefasst werden. Sie beruht auf einer Analyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Es finden sich laut dieser Analyse Kursangebote und Veranstaltungen zu allen Themen des Spektrums ökonomischer Bildung: Umgang mit Geld, Geldanlage, Versicherungen, Kreditnehmer, Erwerbstätigkeit, Wirtschaftsbürger. Zu den genannten Bereichen gibt es spezifische Angebote. Daneben existieren mehrthematische Kurse und Kurse aus anderen Themenfeldern außerhalb der ökonomischen Bildung, die bestimmte Aspekte aber integrieren. Zu Letzteren zählen zum Beispiel Integrationskurse sowie andere Bildungsmaßnahmen

für besondere Zielgruppen, die teilweise sogar verpflichtenden Charakter haben. Als Anbieter treten eine Vielzahl von Organisationen auf, die häufig, aber nicht immer gemeinnützig sind. Unter diesen Organisationen finden sich die Volkshochschulen, Verbraucherzentralen, Frauenorganisationen, Schuldnerberatungsstellen, Arbeitsloseninitiativen oder die Bundesagentur für Arbeit. Die Mehrheit der Angebote ist aus dem Bereich der finanziellen Bildung und entsprechend bieten aus der gewerblichen Wirtschaft zum Beispiel die Sparkassen Finanzgruppe, andere Bankenverbände und der Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft spezielle Veranstaltungen an. Gerade im Bereich Arbeit und Wirtschaftsbürgerbildung finden sich schließlich Angebote von Bildungswerken der Gewerkschaften.

5 Zusammenfassung

Ökonomische Bildung ist im hier verstandenen Sinn nicht einfach mit einem Schulfach, zum Beispiel „Wirtschaftslehre", gleichzusetzen. Die terminologische Verbindung von Ökonomie und Bildung soll vielmehr deutlich machen, dass wirtschaftliche Kompetenz über alle Lernstufen hinweg wegen ihrer Bildungsbedeutsamkeit Teil des lebenslangen Lernens sein sollte. Im allgemeinbildenden Schulwesen hat sie tatsächlich heute einen höheren Stellenwert als noch vor 20 Jahren und wird neuerdings für die Erwachsenenbildung als Notwendigkeit proklamiert. Dennoch besitzt sie im Vergleich zu vielen anderen Lernbereichen bzw. Fächern weiterhin eine nachrangige Position. Unabhängig davon haben sich elaborierte wirtschaftsdidaktische Ziel-, Inhalts- und Kompetenzmodelle entwickelt, deren Grundzüge im Rahmen einer Klassifizierung in drei Differenzierungsmöglichkeiten vorgestellt wurden. Diese Modelle können als Basis für bildungsplanerische Aufgaben dienen. Die abschließend besprochene institutionelle Verankerung macht noch einmal deutlich, dass über eine Ausweitung der Anteile ökonomischer Bildung zumindest nachzudenken ist.

Quellen

Zitierte Literatur

Albers, Hans-Jürgen (2012): Handlungsorientierung. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, 8., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag, S. 299-301.

Dauenhauer, Erich (1969): Kategoriale Didaktik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.

Dauenhauer, Erich (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Bd. 1: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. Münchweiler/Rodalben: Walthari.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Dubs, Rolf (1991): Wirtschaft und Pädagogik. Esslingen: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Stuttgart.

Embacher, Erich/Gravert, Helmut (2000): Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht – Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Engartner, Tim (2013): Ökonomische Bildung. Zwischen Notwendigkeiten und Risiken. In: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung, 66 (6), S. 6-7.

EU-Kommission (2007): Mitteilung der Kommission – Vermittlung und Erwerb von Finanzwissen/*KOM/2007/0808 endg.*/. Brüssel. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0808:DE:HTML (Abruf: 18.05.2015).

Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. bpb Schriftenreihe. Band 1436. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Gemeinsame Arbeitsgruppe der WMK, KMK, der BDA, des BDI, DIHK, ZDH und DGB (2003): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft einschließlich Qualitätskriterien für die Lehreraus- und Fortbildung sowie Betriebspraktika von Lehrern und Schülern. Bremen. http://degoeb.de/uploads/degoeb/2003-02-14-WMK-Kerncurriculum.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Göhner, Reinhard/Sehrbrock, Ingrid (Hg.) (2000): Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. In: Unterricht Wirtschaft, 3/2000, S. 3-6.

Hentig, Hartmut von (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium. Stuttgart, S. 9-21.

Kaminski, Hans (2009): Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung". In: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), 4/2009, S. 547-560.

Kaminski, Hans/Eggert, Katrin/Burkard, Karl-Josef (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur. Berlin: Bundesverband Deutscher Banken.

Klafki, Wolfgang (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2., erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Klein, Rosemarie/Stanik, Tim (2009): Was ist Grundbildung? Ansichten aus Wirtschaft und Arbeit und pädagogische Reflexion. In: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. GiWA-Online Nummer 2, April 2009, S. 1-4. http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein_Stanik.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Krafft, Dietmar (2012): Notizen zur Geschichte und Gegenwart der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. In: Schuhen, Michael/Wohlgemuth, Michael/Müller, Christian (Hg.): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 87-100.

Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, S. 55-74.

Kruber, Klaus-Peter (2006): Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-202.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2003): Richtlinien zur Ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. http://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Lehrplaene_Richtlinien/PZRichtlinien_zu_oekonomischen_Bildung.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (1998): Bildungsplan für die Berufsschule. Band 1. Ergänzungsband. Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde. Lehrplanheft 7/1998. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (Hg.) (2014): Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung. Bildungsplan 2016: Allgemein bildende Schulen. Gymnasium (G8) und Sekundarstufe I. Arbeitsfassung. Stuttgart. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/g8/G8_W_Arbeitsfassung_140903.pdf; http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_W_Arbeitsfassung_140908.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Nickolaus, Reinhold (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Wirtschaft. Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 8-10. Hannover. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_wirtschaft_i.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005): Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. Paris: OECD Publishing.

Remmele, Bernd/Seeber, Günther/Speer, Sandra/Stoller, Friederike (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Seeber, Günther (2006a): Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeit und Handlungsbedarfe. WHL Diskussionspapier Nr. 7. Lahr. http://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/sowi/iww/team/Professoren/seeber/WHL2006 (Abruf: 18.05.2015).

Seeber, Günther (2006b): Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 174-186.

Seeber, Günther (2014): Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. In: Müller, Christian/Schlösser, Hans Jürgen/Schuhen, Michael/Liening, Andreas (Hg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 19-31.

Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001): Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001. Bonn.

Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen' im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.). Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, S. 1-22.

Tröster, Monika (Hg.) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weber, Birgit (2007): Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerausbildung. Bielefeld: Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung. http://degoeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf (Abruf: 18.05.2015).

Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In: Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hg.): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-40.

Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hg.) (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weiterführende Literatur

Althammer, Jörg/Andersen, Uwe/Detjen, Joachim/Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (2007): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Arndt, Holger/Jung, Eberhard (2013): Ökonomische Bildung in der Primarstufe. Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben. Hamburg: Joachim Herz Stiftung Verlag.

Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (2008): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012): Lexikon der Ökonomischen Bildung. 8., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Müller, Christian/Schlösser, Hans Jürgen/Schuhen, Michael/Liening, Andreas (Hg.) (2014): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius&Lucius.

Retzmann, Thomas (Hg.) (2013): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Retzmann, Thomas (Hg.) (2014): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Seeber, Günther (Hg.) (2009): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Homepage der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung

http://www.degoeb.de/ (Abruf: 18.05.2015).

Die Seite bietet neben Downloads zu Stellungnahmen verschiedener Gruppen zur ökonomischen Bildung in ihrer Mitgliederliste die Verlinkung zu den Seiten der in der Gesellschaft organisierten deutschsprachigen Didaktiker.

Stephan Dettmers

B5 Entwicklungslinien und Perspektiven hinsichtlich Ausbildung und Akademisierung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe

1 Einführung 392

2 Historische Entwicklungen in Ausbildung und Studium 393
2.1 Soziale Arbeit 393
2.2 Gesundheits- und Krankenpflege 394
2.3 Physiotherapie 395

3 Gemeinsame Kennzeichen 396
3.1 Differenzierung und Arbeitsteilung bei der Versorgung von Menschen mit gesundheitlichen Störungen 396
3.2 Organisationsgrad der Professionen 397
3.3 Genderperspektive 398
3.4 Disziplinentwicklung und Interdisziplinarität 399

4 Kompetenzentwicklung 401
4.1 Ziele und Inhalte 402
4.2 Relevanz von Qualifikationsrahmen 403
4.3 Professionsspezifische Qualifikationsrahmen in der Pflege, Physiotherapie und Sozialen Arbeit 404
4.3.1 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 5.1 und Qualifikationskonzept Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit (QGSA) 404
4.3.2 Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen 405
4.3.3 Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung 406
4.3.4 Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie – FQR-ThGFB 407
4.4 Fachdidaktische Aspekte 408

5 Zusammenfassung und Ausblick 409

In dem Buchbeitrag geht es um eine grundsätzliche Vorstellung der Systematik unterschiedlicher Qualifikationsrahmen Sozialer Arbeit, Pflege und Physiotherapie, ihrer Dependenzen sowie die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung der Bildungsprozesse dieser bedeutsamen Berufsgruppen im Sozial- und Gesundheitswesen. Dazu erfolgt auch die begriffliche Annäherung an Professionalisierungsstrategien, Kompetenzentwicklung und notwendige Rahmenbedingungen in rechtlicher und gesellschaftspolitischer Hinsicht. Durch die Darstellung der Ansatzpunkte für künftige bessere interdisziplinäre Zusammenarbeit soll deutlich werden, dass einerseits ein jeweilig klares fachliches Profil gebraucht wird und andererseits interdisziplinäre Aspekte künftig deutlicher werden müssen.

1 Einführung

Die Entwicklung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe ist geprägt durch eine zunehmende Akademisierung. Absolventinnen und Absolventen von Ausbildungsberufen wie Pflege, Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie erhalten als Qualifikationsperspektive die Möglichkeit, Bachelorabschlüsse über ein Hochschulstudium zu erwerben. Die Soziale Arbeit in Deutschland hat diesen Akademisierungsweg schon vor über vierzig Jahren mit Einführung von Studiengängen an Fachhochschulen beschritten und es sind mittlerweile weitere Qualifizierungswege über Masterstudiengänge bis hin zur Promotion möglich. Im internationalen Vergleich ist dieser Entwicklungsstand zwar als rückständig zu bezeichnen, erlaubt aber auch, bisherige Bildungsinhalte an die komplexen interdisziplinären Bedarfe in der humanwissenschaftlich orientierten Versorgung, Therapie und Beratung zu koppeln. Interdisziplinarität ist insofern unausweichlich, da nur durch gleichberechtigte Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus unterschiedlichsten Disziplinen ein bestmögliche Versorgungs- und Behandlungsqualität gewährleistet werden kann. Das bio-psycho-soziale Grundverständnis bei der Entstehung von Krankheit und Erhaltung von Gesundheit beinhaltet grundlagenbezogene Aspekte z. B. aus Medizin, Psychologie, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Pädagogik – aber vermehrt auch anwendungsbezogen aus Pflegewissenschaft, Therapiewissenschaften und Sozialarbeitswissenschaft.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit traditionelle Ziele und Bildungsinhalte der genannten Berufsgruppen mit den Qualifikationsrahmen auf europäischer, nationaler und fachbezogener Ebene gekoppelt werden können, um den gestiegenen Anforderungen in Praxis und Forschung zu genügen. In Kapitel 2 werden die bisherigen Ausbildungswege und Professionsentwicklungen skizziert, um dann im 3. Kapitel gemeinsame Kennzeichen der Professionen vorzustellen und im 4. Kapitel die Akademisierungswege einschließlich Kompetenzbeschreibungen durch die jeweiligen Fachqualifikationsrahmen zu diskutieren.

2 Historische Entwicklungen in Ausbildung und Studium

Soziale Arbeit, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Physiotherapie sind von besonderem Interesse, da sie direkt und fallbezogen mit gesundheitlich eingeschränkten Menschen arbeiten, aber unterschiedliche Perspektiven im Rahmen eines biopsychosozialen Gesundheits- und Krankheitsverständnisses einnehmen. Gleichzeitig sind bei ihnen Bestrebungen zu erkennen, ihre eigenen fachlichen Positionen im Gesundheitssystem nachhaltig zu sichern. Zum besseren Verständnis dieser Professionalisierungsstrategien werden die bisherigen Entwicklungswege skizziert.

2.1 Soziale Arbeit

Soziale Arbeit kann international auf eine Professionsentwicklung verweisen, die eng gekoppelt ist an die Entstehung neuer Gesellschaftsformen durch die staatlichen und technischen Evolutionen des 19. Jahrhunderts. Das Vorhandensein massenhafter Armut barg immer mehr das Risiko für gesellschaftliche Verwerfungen und Umbrüche. Insofern ist Soziale Arbeit auch eine gesellschaftliche Antwort auf die Entstehung sozialer Probleme und Ungleichheiten. Die systematische Einführung von Bildungseinrichtungen Sozialer Arbeit, insbesondere durch Alice Salomon in 1920er Jahren, ist als wichtiger Meilenstein in der Entwicklung einer neuen Profession zu benennen. Gleichzeitig gab es auch Zugänge über die Fokussierung auf den Erziehungs- und Bildungsbereich, so dass die Unterscheidung zwischen Sozialarbeit mit Menschen in prekären Lebenslagen (Fürsorgerinnen und Fürsorger) und Sozialpädagogik mit dem Fokus auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen viele Jahrzehnte in Deutschland Bestand hatte (vgl. Schilling/Zeller 2010; Hering/Münchmeier 2014). Die stattfindende Konvergenz beider Richtungen ist heute unstrittig und mit der Bezeichnung der Sozialen Arbeit als Integrationsstrategie im internationalen Vergleich überfällig. Insofern finden sich zunehmend theoretische und empirische Begründungswege zur Bestimmung des Gegenstandes Sozialer Arbeit für die praktisch tätige Profession durch die Weiterentwicklung einer originären Disziplin an den Hochschulen. In diesem Kontext wird die deutsche Soziale Arbeit hinsichtlich ihrer empirischen Beiträge im Gesundheitswesen deutlich leistungsfähiger (vgl. Dettmers 2014). Als Gegenstand gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit lässt sich die Förderung sozialer Teilhabe von erkrankten oder von Erkrankung bedrohten und behinderten Menschen und ihren Angehörigen in ihrer Lebenswelt sowie die Verhinderung und Bewältigung sozialer Probleme, die aus gesundheitlichen Beeinträchtigungen entstehen bzw. zu gesundheitlichen Störungen führen, bestimmen (vgl. ebd.).

Soziale Arbeit ist seit Anfang der 1970er Jahre in Deutschland akademisiert und die Studiengänge an den Fachhochschulen beinhalten dual relevante Theorieinhalte und Praxiseinsätze außerhalb der Hochschulen einschließlich einer längeren Praxiszeit zum Erwerb der staatlichen Anerkennung. Hier ist von einer Regelstudienzeit zum Erlangen des Bachelor von sechs Semestern plus einem Anerkennungsjahr bzw. zwei

Praxissemestern auszugehen. Daneben gibt es noch die Sozialpädagogik als Schwerpunkt in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen universitären Studiengängen und duale Studiengänge an Berufsakademien. Die Regelstudienzeit umfasst ebenfalls sechs Semester (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 1998). Soziale Arbeit verzeichnet ein kontinuierliches Stellenwachstum seit über dreißig Jahren und bei aktuell ca. 249.000 (teilzeit-)beschäftigten Sozialarbeiterinnen zeigt sich der gesellschaftlich formulierte Bedarf (vgl. Maier/Spatschek 2010). Ca. 25% davon sind im Gesundheitswesen erwerbstätig. Dazu gehören Akut- und Rehabilitationskliniken, öffentliche Gesundheitsdienste, ambulante Beratungsstellen, etc. Gleichwohl sind Arbeitsbedingungen und Einkommen in der Sozialen Arbeit zunehmend als problematisch zu bezeichnen (vgl. Homfeldt/Sting 2006, S. 9).

2.2 Gesundheits- und Krankenpflege

Die berufliche Entwicklung der Pflege im 20. Jahrhundert ist verbunden mit der zunehmenden Vereinheitlichung und Systematisierung der Ausbildung (vgl. Jakobi-Wanke 2012). Noch in den 1950er Jahren war das berufliche Bild der Krankenpflege in den westlichen Staaten geprägt durch religiöse Motive wie z. B. der „Barmherzigkeit" (Kreutzer 2005, S. 17). Insofern ergab sich daraus die Problematik, sich neben der Medizin als autonome und nicht nur prosozial geleitete Profession mit einem eigenständigen Beitrag zur Genesung von Patientinnen und Patienten zu konstruieren (vgl. ebd.). Mittlerweile konkretisiert sich ein Gegenstand der Pflege, der die Handlungsautonomie deutlicher macht: die Ausrichtung auf den pflegebedürftigen Menschen als Folge von Erkrankung und Behinderung (vgl. Dornheim et al. 1999). Die Akademisierung in Deutschland mit dem Ziel der Herausbildung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin findet seit Ende der 1980er Jahre statt und führte in der Pflege zu der Erwartung, sich auch als Profession weiter zu etablieren. Inzwischen ist die grundständige einheitliche Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege durch gesetzliche Regelungen wie bspw. dem Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG) geregelt und die Pflege gilt ebenso wie die Physiotherapie als Gesundheitsfachberuf. Daneben gibt es weitere Qualifizierungswege über Fachweiterbildungen und Studiengänge. Sascha Köpke und Gabriele Meyer definieren ein wichtiges Alleinstellungsmerkmal der Pflegewissenschaft.

> *Pflege ist eine klinische Disziplin und eine klinisch orientierte Pflegewissenschaft stellt im Sinne einer „Handlungswissenschaft" (Behrens 2010) prinzipiell andere Fragestellungen als Natur- oder Geisteswissenschaften. Die wichtigste Maxime von Pflegeforschung besteht unseres Erachtens somit in der Verbesserung der Praxis zum Wohle der Patienten bzw. Bewohnern pflegerischer Langzeitsettings.* *(Köpke/Meyer 2013, S. 52)*

Die Pflege hat sich zu einer zentralen patientenorientierten Profession entwickelt und ist somit in auch in interdisziplinärer Hinsicht ein wichtiger Informationspool für andere Berufsgruppen (vgl. Dettmers 2013, S. 214). Insbesondere Universitätskliniken

bekennen sich offen zu dem Bedarf an akademisierter Pflege. Hintergrund dieser Bestrebungen ist auch der Wunsch nach einem transparenten Qualifikationsmix in der Patientinnen- und Patientenversorgung (vgl. Verband der Universitätsklinika (VUD)/ Verband der Pflegedirektorinnen und Pflegedirektoren der Universitätskliniken und Medizinischen Hochschulen Deutschlands (VPU)/Medizinischer Fakultätentag (MFT) 2014).

Die zentral geregelte Ausbildung im schon erwähnten KrPflG umfasst neben einer Beschreibung von Ausbildungszielen auch Ausbildungsdauer und -strukturen zur Bestimmung der Berufsbezeichnung. Die Ausbildung dauert demnach drei Jahre in Vollzeit und findet „in staatlich anerkannten Schulen an Krankenhäusern oder in staatlich anerkannten Schulen, die mit Krankenhäusern verbunden sind", statt (§ 4 Abs. 2 KrPflG). Durch die gesetzliche Grundlage ist davon auszugehen, dass die Ausbildungsinhalte bundesweit sehr ähnlich oder gleich geregelt sind. Die berufliche Altenpflege als eigenständiger Professionszugang wird in diesem Beitrag zwar nicht explizit benannt, Ausbildungsdauer und -strukturen im Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG) zeigen aber weitgehende Übereinstimmungen mit der Gesundheits-und Krankenpflege auf. Die Tätigkeitsfelder finden sich überwiegend in Krankenhäusern und ambulanten Versorgungsstrukturen bzw. ambulanten Krankenhilfe. So waren im Jahr 2013 über 336.969 Gesundheits- und Krankenpflegerinnen und -pfleger in Krankenhäusern und 2011 bei ambulanten Pflegediensten ca. 291.000 Personen beschäftigt (vgl. Statista 2014b). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass nicht alle Beschäftigten ein Pflegeexamen besitzen und auch niedriger qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Pflege beschäftigt werden. Der versorgungsrelevante Mangel[1] an Pflegefachkräften führt gegenwärtig zu intensiveren Diskussionen, wie die pflegerischen Berufe attraktiver gestaltet werden können.

2.3 Physiotherapie

Die Entstehung der Physiotherapie als Profession ist mit der Etablierung der Heilgymnastik seit Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland verbunden – allerdings noch als „Hilfskräfte der Ärzte" und weniger als anerkannte Profession mit einem eigenem Profil (vgl. Schämann 2005, S. 12). Der erste Weltkrieg zwischen 1914 und 1918 mit den vielen verletzten Menschen führte dann zu einem hohen Bedarf an rehabilitativen Maßnahmen, der zu einer erheblichen fachlichen Weiterentwicklung durch experimentelle Methodik führte. Nach Gründung eines Berufsverbandes im Jahre 1948 kam es insbesondere in den 1950er Jahren vermehrt zu berufspolitischen Aktivitäten, die in einem ersten Berufsgesetz 1959 mündeten (vgl. Kohlwes 2009, S. 41). Aktuell gilt das Masseur- und Physiotherapeutengesetz (MPhG) und die Physiotherapie ist

1 Dazu mehr z. B. unter: http://www.bmg.bund.de/themen/pflege/pflegekraefte/pflegefachkraeftemangel.html (Abruf: 03.05.2015).

als Gesundheitsfachberuf eingestuft und somit nicht als eigenständiger Heilberuf zugelassen. Praktisch zeigt sich das in der Voraussetzung ärztlicher Verordnungen für physiotherapeutische Behandlungen.

In den letzten fünf Jahrzehnten entwickelten sich immer mehr Berufsfachschulen für Physiotherapie mit bundesweit geregelten Ausbildungsinhalten. Gegenstand der Physiotherapie ist die menschliche Bewegung und Mobilität (vgl. Hüter-Becker/Dölken 2007, S. 58). Somit hat die Physiotherapie einen eigenen Zugang zur disziplinären Weiterentwicklung an Fachhochschulen und Universitäten gefunden. Die Fachschulausbildung erfolgt an staatlich anerkannten Fachschulen für Physiotherapie und dauert zentral geregelt über das MPhG drei Jahre in Vollzeit. Die Ausbildung soll nach § 8 MPhG dazu befähigen,

> *[...] durch Anwenden geeigneter Verfahren der Physiotherapie in Prävention, kurativer Medizin, Rehabilitation und im Kurwesen Hilfen zur Entwicklung, zum Erhalt oder zur Wiederherstellung aller Funktionen im somatischen und psychischen Bereich zu geben und bei nicht rückbildungsfähigen Körperbehinderungen Ersatzfunktionen zu schulen (Ausbildungsziel).*

Auch in der Physiotherapie findet sich ein dualer Zugang mit Theorieblöcken an den Fachschulen und Praxiseinsätzen in Einrichtungen des Gesundheitswesens. Insgesamt waren 2011 ca. 136.000 Beschäftigte in der Physiotherapie tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Davon sind ca. 17.500 Personen in Krankenhäusern beschäftigt und die übrigen in Rehabilitationskliniken oder selbständig als Heilmittelerbringer (vgl. ebd.).

3 Gemeinsame Kennzeichen

Die Auswahl der Professionen Soziale Arbeit, Pflege und Physiotherapie zur exemplarischen Darstellung bisheriger Entwicklungslinien orientiert sich im Folgenden an vier Bezugspunkten.

3.1 Differenzierung und Arbeitsteilung bei der Versorgung von Menschen mit gesundheitlichen Störungen

Die genannten Berufe sind jeweils durch die zunehmenden gesellschaftlichen Arbeitsteilungen entstanden und haben somit bestimmte Funktionen, die sich durch Ausbildungsordnungen etc. standardisieren lassen (vgl. Schämann 2005, S. 33). Eine Berufszugehörigkeit bedeutet den Erwerb eines spezifischen Wissens über einen definierten Aufgabenbereich. Je nach gesellschaftlicher Anerkennung und sozialer

Position entwickelt sich auch das Prestige für eine Berufsgruppe (vgl. Klement 2006, S. 37). Historisch bedingt werden insbesondere Physiotherapie und Pflege eng mit der medizinischen Profession assoziiert und bis heute ist ihre „Handlungsautonomie" in der beruflichen Funktion eingeschränkt (vgl. Hüter-Becker/Dölken 2004, S. 43). Dieser machtrelevante Aspekt führt immer noch zu einer Hierarchisierung im Gesundheitswesen, da physiotherapeutische und pflegerische Leistungen medizinische Diagnosen voraussetzen und somit auf ärztliche Verordnungen zumindest im ambulanten Versorgungsbereich erfolgen. Die frühere Entwicklung der Medizin als heilkundliche Profession und universitäre Disziplin mit selbstdefinierten Forschungsbereichen führte über die Zeit auch zu einer gesellschaftlichen und rechtlichen Anerkennung als die Instanz, die Krankheit und Gesundheit definiert. Die Ausbildung des ärztlichen Heilberufs ist auf Bundesebene durch Ausbildungs- und Prüfungsordnungen reguliert und damit ist die Berufszulassung eindeutig geklärt und die Berufsbezeichnung staatlich geschützt. Gesundheitsberufe verfügen über ein rechtlich geprägtes Berufsbild mit der Konsequenz, dass es spezifische Gesetze zur Vereinheitlichung von Ausbildungsstrukturen und -inhalten gibt. Pflege und Physiotherapie sind in Deutschland beim Tätigwerden mit Patientinnen und Patienten abhängig von ärztlichen Verordnungen. Heilberufe sind in ihrer Funktion über Bundesgesetze rechtlich geregelt (vgl. Igl 2014). Soziale Arbeit gilt in Deutschland nicht als Gesundheitsfachberuf und organisiert sich im Gesundheitswesen über die fachliche Weiterentwicklung und Spezialisierung auf Masterniveau (Klinische Sozialarbeit) und feldspezifische Fort- und Weiterbildungen z. B. in der Psychiatrie, Suchthilfe, Onkologie, etc. (vgl. ebd.).

3.2 Organisationsgrad der Professionen

Trotz der hohen praxeologischen Kompetenzen in Physiotherapie, Pflege und Sozialer Arbeit ist ihr Einfluss auf die gesundheitsorientierte gesellschaftliche Entwicklung im Gegensatz zur Medizin eher gering. Es zeigt sich eine geringe Mitgliedschaftsquote in Gewerkschaften und Fachverbänden. Im Hinblick auf eine mangelnde professionsbezogene Lobbyarbeit fehlt es an politischen Einflussmöglichkeiten (vgl. Ebbinghaus 2002). Aufgrund der geringen Organisationsgrade fehlt es auch an gemeinsamen Orten des fachlichen Austauschs. Die Weiterentwicklung zu einer Profession mit eigenem und selbstgeneriertem Wissen durch Forschungsaktivitäten erfordert Diskurse in einer großen Fachöffentlichkeit. Mit einer Professionsentwicklung gehen aus soziologischer Sicht aber auchbestimmte Merkmale einher (vgl. Hüter-Becker/Dölken 2004, S. 43).

- Spezialisiertes und systematisches Wissen wird in aller Regel erworben durch theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung.
- Es gibt ein geregeltes und originäres Ausbildungssystem mit normativen und einheitlichen Prüfungsanforderungen.
- Eine Berufsethik mit kollektivem Konsens ist vorhanden.
- Es existiert eine Handlungsautonomie im Hinblick auf die Profession.

Hinsichtlich dieser Merkmalsbestimmungen wird deutlich, dass die Professionalisierungsphase für die genannten Berufsgruppen noch nicht abgeschlossen ist. Insbesondere die Generierung eigener Wissensbestände zur Verdeutlichung der jeweiligen Alleinstellungsmerkmale ist abhängig von einer weiteren Akademisierung mit dem Ziel, die Disziplinentwicklung voranzubringen. Das ist allerdings nur im Diskurs in kollektiven Verbünden möglich, wo es eine große Reichweite bei der Verteilung von neuen Erkenntnissen und Wissensbeständen gibt. Die Mitgliedschaft z. B. in Fachverbänden ist somit künftig Voraussetzung zur Bildung von fachlichen Konsensverfahren.

3.3 Genderperspektive

Ein weiterer Aspekt ist die Berücksichtigung der Genderperspektive bei der Betrachtung der Professionen Soziale Arbeit, Pflege und Physiotherapie. Insbesondere in der Sozialen Arbeit und in der Pflege ist die zentrale Bedeutung von Frauen bei der Professionsentwicklung deutlich (vgl. Backes/Wolfinger/Amrhein 2008; Kreutzer 2005). Beide Professionen gelten in der öffentlichen Wahrnehmung als Frauenberufe mit einer Kopplung von zugewiesenen Rollen als prosoziale und unterstützende Dienstleisterinnen (vgl. Backes/Wolfinger/Amrhein 2008). Gender bedeutet das sozial konstruierte Geschlecht, das gesellschaftlich über kulturelle und historische Entwicklungen geformt wird (vgl. ebd.). Gender und Diversity als wissenschaftsorientierte Perspektive sind in Frauenbewegungen und Bürgerrechtsbewegungen verwurzelt und haben die Gleichberechtigung aller Menschen trotz unterschiedlichem Geschlecht und ethnischer Herkunft zum Ziel (vgl. Hönig 2011, S. 128). Mit Blick auf die Folgen von gesellschaftsrelevanter ungleicher Behandlung aufgrund von Merkmalen sind Kategorien wie Macht, Diskriminierung und soziale Ungleichheit koppelbar an Gender und Diversity. Für die Professionen Soziale Arbeit, Pflege und Physiotherapie sind diese „Dimensionen soziokultureller Differenzensetzung“ (Hönig 2011, S. 133) insofern relevant, da sie durch ihre prosozialen Aufgabenzuschreibungen auch genderbezogen positioniert werden. Aktuelle Beschäftigungsdaten zeigen eine starke Dominanz von Frauen in den sozialen Berufen und auch in den in den Studiengängen Physiotherapie, Pflegewissenschaften und Soziale Arbeit zeigt sich ein Frauenanteil von über 80% im Vergleich zu männlichen Erwerbstätigen und Studierenden (Statista 2014a; Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) o.J.). In der Physiotherapie zeigt sich ein Frauenanteil von ca. 65% mit wachsender Zunahme von männlichen Auszubildenden und Studierenden (Deutscher Verband für Physiotherapie (ZVK) 2014). Die drei Professionen sind in ihrer historischen Entwicklung und aktuellen Entwicklung in einem genderparitätischen Ungleichgewicht. Die belegbare Benachteiligung von Frauen in der der Erwerbsarbeit, die mit niedrigerem Einkommen, schlechteren Karrierechancen und mangelnden Leitungspositionen verbunden ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2014), führt in den hier vorgestellten Berufsgruppen kollektiv zu bisher unbefriedigenden ökonomischen und karriereorientierten Entwicklungsmöglichkeiten. Der Bruttoverdienst von Frauen lag 2012 rund 22 Prozent unter der von

Männern. Verantwortlich für diesen sogenannten Gender Pay Gap sind unterschiedliche Einflussfaktoren wie z. B. bekleidete Positionen, Art der Tätigkeit aber auch nicht erklärbare Aspekte, wenn Qualifikation und Tätigkeit zwischen Männern und Frauen identisch sind (vgl. ebd.).

3.4 Disziplinentwicklung und Interdisziplinarität

Durch den Akademisierungsweg sollen eigene wissenschaftliche Disziplinen gebildet werden. Wissenschaften sind konstruiert und in ihnen erfolgt die Organisation eigener Wissensbestände. Damit entstehen sowohl Abgrenzungen zu anderen Disziplinen als auch Überschneidungen und Verbindungspunkte, die als Ansatzpunkte für interdisziplinäre Zusammenarbeit dienen können. Physiotherapie als Disziplin organisiert Wissen über den Gegenstand Bewegung und Mobilität und muss dazu humanwissenschaftliche Erkenntnisse aus anderen Disziplinen berücksichtigen. Pflegewissenschaften orientieren sich an Aktivitäten des täglichen Lebens und auch hier es notwendig, Erklärungsmodelle und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen wie Medizin und Psychologie zu integrieren. Das ist nicht neu, auch Medizin, Pädagogik oder Physik bedienen sich jeher der Erkenntnisse anderer naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Disziplinen, so sind Physik, Chemie und Biologie in der Medizin ebenso unumgänglich wie Sozialisationstheorien aus der Soziologie und entwicklungspsychologische Wissensbestände in der Pädagogik (vgl. Stichweh 2013, S. 17 ff.). Soziale Arbeit nutzt ebenfalls verschiedene gesellschafts- und humanwissenschaftliche Disziplinen und verweist explizit auf ihren transdisziplinären Ansatz, um sich konkreten sozialen Problemlagen von Menschen zu nähern. *Transdisziplinarität* bedeutet hier die Transformation von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Disziplinen in einen neuen Erklärungsansatz. Es reicht also nicht aus, Wissensbestände einfach zu addieren, sondern sie müssen bezogen auf den Gegenstand der jeweiligen Disziplinen kontextualisiert werden.

> *Transdisziplinarität ist ein Forschungs- und Wissenschaftsprinzip, das überall dort wirksam wird, wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird.* *(Mittelstraß 2007, S. 5)*

Gemeinsam ist Sozialer Arbeit, Physiotherapie und Pflegewissenschaften die Integration von bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen zur handlungswissenschaftlichen Annäherung an ihre Gegenstände. Gleichzeitig entwickelt sich die eigene Disziplin durch Schaffung neuen Wissens über Forschungsaktivitäten und Theoriebildung. Diese Disziplinen dienen als Fundament für eine gut begründete Praxis der Professionen. Übergeordnet lässt sich für alle drei Disziplinen ein gemeinsame Orientierung an der Gesundheit feststellen und damit wird deutlich, dass trotz der unterschiedlichen Perspektive auf gesundheitliche Prozesse die Zusammenarbeit auf interdisziplinärer Ebene einen erheblichen gesellschaftlichen Nutzen haben kann. *Interdisziplinarität*

ist als Kooperationsprozess zu verstehen, bei dem die disziplinären Grenzen erhalten bleiben, aber ein gemeinsamer Problembereich definierbar ist (vgl. Stichweh 2013, S. 34). Als gemeinsame Reflexionseben bietet sich die Verwendung eines gemeinsamen Erklärungsmodells zur Entstehung und Entwicklung von Krankheit und Gesundheit an, um die jeweiligen Beiträge besser zuordnen zu können.

Seit den 1950er Jahren werden bei der Erforschung von Einflussfaktoren zur Entstehung von Krankheiten vermehrt psychologische und soziale Risikofaktoren berücksichtigt. Insbesondere Risikofaktoren sind systematisch untersucht worden. Heute ist gut belegt, dass Determinanten wie genetische Disposition, soziale Ungleichheit, Verhaltensweisen und persönlichkeitsbezogene Faktoren Einfluss auf die Entstehung von Krankheiten haben (vgl. Pauls 2013, S. 16). Die Einführung des biopsychosozialen Krankheitsmodells durch George L. Engel in den 1970er Jahren war zugleich eine Kritik an einer reduktionistischen biomedizinischen Sichtweise verbunden. Das „dynamische Wechselspiel der drei Ebenen in Genese und Verlauf" (ebd.) des biopsychosozialen Modells ist auch für Weiterentwicklung gesundheitsbezogener Disziplinen relevant, da biologische, psychische und soziale Faktoren gleichberechtigt in der Krankheitsätiologie beachtet werden.

Mit der Nutzung eines biopsychosozialen Erklärungsmodelles zur Entstehung von Krankheit und Erhaltung von Gesundheit erübrigt sich eine hierarchische Einordnung von Disziplinen. Das in der klinischen Versorgung immer noch dominante biomedizinische Krankheitsmodell begründet nur die Medizin als Leitdisziplin. Bei gleichberechtigter Integration von biopsychosozialer Determinanten ergibt sich ein deutlich komplexeres Bild auf Gesundheitsprozesse mit der Konsequenz, dass die Erkenntnisse und Kompetenzen aus Pflege, Physiotherapie und Sozialer Arbeit bedeutsamer werden. Hier ist eine disziplinäre Über- bzw. Unterordnung fraglich und nur noch aufgrund der historischen Entwicklung im Gesundheitssystem und der selektiven Verwendung Theoriemodelle begründbar. Allerdings gibt es noch erhebliche disziplinäre Unterschiede bei der Produktion von wissenschaftlichen empirischen Erkenntnissen, die auch die differenten Gewichtungen begründen.

Die daraus resultierende Komplexität im Gesundheitssystem macht eine Neujustierung der Gesundheitsfachberufe notwendig. Der Wissenschaftsrat nimmt deutlich Stellung zur künftigen Entwicklung der Gesundheitsfachberufe aufgrund des

> *[...] Versorgungsbedarfe[s] in Folge des demografisch-epidemiologischen Wandels und des medizinisch-technischen Fortschritts sowie die Folgen dieser Entwicklungen für die Arbeitsteilung im Gesundheitswesen.* *(Wissenschaftsrat 2012, S. 78)*

Demnach ist es erforderlich, eigenes Handeln auf wissenschaftlichem Niveau zu reflektieren und neues Wissen zu generieren (vgl. ebd.). Über den holistischen Zugang zum Thema Gesundheit und Krankheit bieten sich künftig interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeiten. Die wissenschaftlichen Anforderungen zur Verbesserung der

Gesundheitsversorgung erfordern den Aufbau einer Bildungsinfrastruktur, die ein einerseits die bisherigen Ausbildungswege von Pflege und Physiotherapie berücksichtigen und andererseits neue Qualifikationsmöglichkeiten über Studiengänge an Hochschulen generiert. Der europäisch orientierte Bologna-Prozess wurde 1999 durch 29 nationale Bildungsministerinnen und -minister initiiert und hatte zum Ziel, eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen zu erreichen. Damit ist die Grundlage für die Errichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland geschaffen worden, bisherige klassische Diplomstudiengänge wie in der Sozialen Arbeit wurden mittlerweile überwiegend durch die neuen Abschlüsse ersetzt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014a, S. 29).

4 Kompetenzentwicklung

Die Weiterentwicklung durch weitere Professionalisierung und Disziplinbildung der drei Professionen ist trotz einiger Widerstände bspw. seitens der Medizin politisch und gesellschaftlich anerkannt (vgl. Gerst/Hibbeler 2012). Die rasante Umsetzung durch Fakultäts- und Fachbereichsgründungen in Pflege und Physiotherapie sowie einer stärkeren sozialarbeitswissenschaftlichen und empirischen Fokussierung in der Sozialen Arbeit führen einerseits zu einer erhöhten disziplinären Profilbildung und Spezialisierung, andererseits wird es immer notwendiger, interdisziplinäre gesundheitliche Probleme und damit verbundene Umweltaspekte zu berücksichtigen. Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR Gesundheit) (2007, S. 17 ff.) kritisiert die Situation im deutschen Gesundheitswesen:

- Die nicht anforderungsorientierte Verteilung von Tätigkeiten hinsichtlich Demographie, Struktur und Innovationen im Gesundheitswesen.
- Die hohe „Rechtsunsicherheit" bei der Arbeitsteilung der Berufe, hier denke man nur an die Delegation ärztlicher Tätigkeiten an die Pflegeprofession.
- Mangelnde interprofessionelle Standardisierung, die die jeweiligen Anteile der Berufsgruppen beschreiben. So finden sich Leitlinienerstellung und Expertenstandards zumeist orientiert an den jeweiligen beruflich-fachlichen Interessen.
- Eine immer noch starke „Arztzentriertheit" in der Krankenversorgung. Der Ursprung liegt in den „rechtlichen Rahmenbedingungen", die die heilkundliche Dominanz festschreiben.
- Die unzureichende Vorbereitung in den Ausbildungen und während des Studiums auf Zusammenarbeit.

Es verändern sich tradierte Aufgaben und Rollenzuschreibungen der Berufsgruppen durch die Zunahme der Komplexität von Gesundheits- und Krankheitsentwicklungen. Eine sinnvolle Gesundheitsversorgung von Patientinnen und Patienten erfordert grundsätzlich eine berufsübergreifende Zusammenarbeit. Die notwendigen

zeitlichen und ökonomischen Ressourcen für Kooperationen sind nicht vorhanden. Somit erscheint in den bisherigen berufsspezifischen Ausbildungsgängen die Notwendigkeit engerer Zusammenarbeit noch nicht ausreichend erkannt zu sein (vgl. Dettmers 2013).

Zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung ist die Bildung einer Kooperationsfähigkeit ist für alle beteiligten Professionen essentiell. Deshalb ist eine effektive Kooperation mehr als das bloße Nebeneinander, wie es heute noch häufig anzutreffen ist. Erfolgreiche Zusammenarbeit beinhaltet eine gelingende Kommunikation und somit besteht hier auch didaktisch eine große Herausforderung für die Lehrenden (vgl. ebd.).

4.1 Ziele und Inhalte

Aus denen in Kapitel 3.4 dargestellten disziplinären Zugängen ergeben sich für eine alle drei Professionen und Disziplinen eine gemeinsame wissenschaftsorientierte Grundlage: die Handlungswissenschaften. Gemeinsam ist ihnen das direkte Wirken und Handeln mit und an Menschen, die gesundheitliche Einschränkungen haben, wenn auch mit unterschiedlichen fachlichen Zugängen im Rahmen einer biopsychosozialen Gesamtperspektive. Alle Ziele bei der Weiterentwicklung der Professionen sind mit der Fragestellung fachlicher Kompetenzen verbunden, die sich an theoretischen und empirischen Wissensbeständen der eigenen Disziplin anlehnen (vgl. Birgmeier 2014, S. 43). Zentrales Ziel ist es also, die Handlungskompetenzen zur Verbesserung und Stabilisierung gesundheitlicher Prozesse deutlich zu machen, um eigene Behandlungs- und Beratungsbeiträge abzusichern. Die Handlungsebenen Pflegen, Behandeln und Beraten stehen im Vordergrund der wissenschaftlichen Betrachtung und die enge Verzahnung von Theoriebezügen und praxisorientierten Methoden ist unvermeidlich (vgl. Birgmeier 2014, S. 130). Empirische Forschung ist notwendig, um die Wirkungen des professionellen Handelns auf ihre Adressatinnen und Adressaten zu untersuchen. Ziel es somit, die Versorgungsqualität im Gesundheitssystem zu verbessern. Gute, also begründete Physiotherapie, Pflege und Soziale Arbeit ist im diesem Sinne kein Zufall, sondern Produkt der handlungswissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der Professionen. Daraus sind künftig Kompetenzbeschreibungen abzuleiten. Die gegenwärtigen strittigen Diskussionen über evidenzbasierte Praxis[2] in den drei Professionen zeigen, dass das Ziel des Belegs über die Handlungswirkung auch forschungstheoretisch nicht unproblematisch ist. Die Nutzung von Qualifikationsrahmen zur transparenten Darstellung gewünschter gegenwärtiger Wissens- und Kompetenzbestände ist nicht ausreichend durch empirische Erkenntnisse fundiert. Alternativ müssen die Kompetenzanforderungen noch über Konsensverfahren durch Hochschulen und Fachverbänden plausibilisiert werden.

2 Dazu gibt es weiterführende Informationen unter http://www.cochrane.de/de/ebm (Abruf 03.05.2015).

4.2 Relevanz von Qualifikationsrahmen

Qualifikationsrahmen beschreiben systematisch Qualifikationen innerhalb eines Bildungssystems durch Zuordnung verschiedener Niveaus. Politischer Wille in Europa ist es seit über zwanzig Jahren, die heterogenen Ausbildungs- und Studiengänge vergleichbarer zu gestalten, um „vor dem Hintergrund vergleichbarer Qualität die berufliche Mobilität in Europa zu erhöhen" (Hülsken-Giesler 2011, S. 1). Somit sind die nationalen Bildungssysteme im Kontext der Europäischen Union abzugleichen. Einzelne Disziplinen und Professionen müssen sich der Bewertung durch neue Steuerungsinstrumente wie z. B. Leistungspunktesysteme stellen. Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) dient als Referenzrahmen, um transparente Qualifikationsvergleiche trotz der „Bildungsvielfalt" vorzunehmen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013; Nationale Agentur Bildung für Europa 2009). Daraus resultiert die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR).

> *Der DQR soll als umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen zum einen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen beitragen.*
>
> *(BMBF 2013, S. 1)*

Der EQR unterscheidet ebenso wie der DQR acht Niveaus allgemeiner Kompetenzbeschreibungen. Die Niveaus werden jeweils skizziert, um die Anforderungen zu verdeutlichen. Vom Grundsatz her geht es um den Grad der Fähigkeit, die Menschen mit ansteigender Qualifikation in die Lage versetzt, komplexe und schwierige Sachverhalte und Aufgaben selbständig zu bearbeiten (vgl. BMBF/KMK 2013). Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist allerdings nicht unproblematisch, da EQR und DQR keinen bildungstheoretischen Hintergrund haben und die Zuordnung zu einzelnen Qualifikationsstufen empirisch nicht begründet ist (vgl. Meyer 2006, S. 5). Es gibt keine wissenschaftliche Begründung für die Verwendung gegenwärtiger „Deskriptoren" zur Beschreibung von Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnissen. Damit fehlt ein „Kompetenzverständnis" als Voraussetzung für die Initiierung von Bildungsprozessen (vgl. ebd.). Seitens des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) (2010) gibt es erhebliche Kritik hinsichtlich „mangelnder Qualitätssicherung", Überprüfbarkeit und einer „dirigistische[n] Kategorisierung von Menschen" durch Einführung von lediglich acht Kompetenzen bei einer gleichzeitig sehr großen „kulturellen Vielfalt" in Europa. Dem gegenüber steht die Absicht, eine bessere Orientierung im nationalen und internationalen Bildungssystem zu gestalten und Kompetenzanforderungen transparenter als bisher zu beschreiben. Wenn Qualifikationsrahmen veränderbar bleiben und für empirische Erkenntnisse und theoretische Erklärungsmodelle offen sind, werden Kompetenzbeschreibungen künftig über Disziplin und Profession im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis weiterentwickelt werden müssen. Die ersten Qualifikationsrahmen für Physiotherapie, Pflege und Soziale Arbeit liegen bereits vor.

4.3 Professionsspezifische Qualifikationsrahmen in der Pflege, Physiotherapie und Sozialen Arbeit

Zur ersten Bestimmung der Qualifikationszuordnungen für die drei im Beitrag gewählten Professionen ist die Nutzung ihrer Zuordnungen im DQR sinnvoll. Es zeigen sich folgende Niveaubestimmungen für die Berufsgruppen.

I. DQR-EQR-Niveau 4: Berufsfachschulausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin und -pfleger; Physiotherapeut und Physiotherapeutin.
II. DQR-EQR-Niveau 6: Bachelorabschluss (B.A.; BSc) in Pflegewissenschaft, Physiotherapie, Soziale Arbeit.
III. DQR-EQR-Niveau 7: Masterabschluss (M.A.; MSc).
IV. DQR-EQR-Niveau 8: Promotion (Dr.). Hier erfolgen Dissertationen der drei Professionen zumeist über einschlägige universitäre Fakultäten, während die Bachelor- und Masterqualifikation i.d.R. über Fachhochschulen erworben werden (vgl. BMBF 2014b).

Die Ausdifferenzierungen und Kompetenzorientierungen gestalten sich in den Qualifikationsrahmen unterschiedlich und beinhalten Aussagen zu Kompetenzen, die in der praktischen Arbeit erforderlich sind. Es zeigen sich unterschiedlich ausführlich gestaltete Rahmen, die allerdings alle einer eher fallbezogenen Systematik folgen: *Analyse, Planung, Intervention, Evaluation und professionelle Haltung*. Die Frage, wie diese Kompetenzen erreicht werden können, wird allerdings nicht beantwortet und auch mögliche interdisziplinäre Verbindungen sind kaum thematisiert. Die interdisziplinäre Ausrichtung und Benennung von Anschlussfähigkeiten sind wichtige Aufgaben und können über konsensuale Absprachen der jeweiligen Hochschulfachbereichstage und Fachverbände erfolgen.

4.3.1 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 5.1 und Qualifikationskonzept Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit (QGSA)

Von den drei hier vorgestellten Qualifikationsrahmen ist der QR Soziale Arbeit (QR SArb) am ausführlichsten entwickelt und berücksichtigt DQR-EQR-Niveaustufen 6 bis 8. Er wurde bereits 2008 mit dem Anspruch entwickelt, die unterschiedlichen Level Sozialer Arbeit deutlich zu beschreiben und gleichzeitig die „Grenzen der disziplinären Verständigung [zu] markieren" (Bartosch/Maile/Speth 2008, S. 7). Um kompatibel mit „europäischen und außereuropäischen Rahmenwerken" zu sein, benennt dieser Qualifikationsrahmen als Referenzrahmen EQR und DQR. Es fällt auf, dass die Soziale Arbeit auch den Doktor-Level in Anlehnung an die Niveaustufe DQR-EQR-Niveau 8 präzisiert. Grundsätzlich wird unterteilt in unterschiedliche Kompetenzbereiche, die jeweils für Bachelor, Master und Dr. Degree angepasst werden. Dazu gehören (vgl. ebd., S. 6):

a. Wissen und Verstehen/Verständnis
b. Beschreibung, Analyse und Bewertung
c. Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit

d. Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit
e. Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit
f. Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit
g. Persönlichkeit und Haltungen

Vorangestellt ist jedem Bereich eine allgemeine Kompetenzbeschreibung für die Soziale Arbeit mit einer nachfolgenden Spezifizierung.

Mittlerweile resultieren aus dem QR SArb Version 5.1. weitere arbeitsfeldbezogene Beschreibungen wie der *Qualifikationsrahmen Schulsozialarbeit (QR SchulSArb, Version 4.2.)* und das *Qualifikationskonzept Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit (QGSA)* (vgl. Dettmers 2015). Besonders das QGSA soll im Hinblick auf die interdisziplinäre Kooperation zu einer klaren Beschreibung ihrer Kompetenzen führen. Die Verwendung des Begriffes Konzept anerkennt die höhere Abstraktion des QR SArb Version 5.1. und von EQR sowie DQR. Die internationale Definition Sozialer Arbeit der International Federation of Social of Work (IFSW) dient als Orientierungsgrundlage. Ausdrücklich werden Arbeitsfelder, Theoriebezüge und Gegenstand gesundheitsbezogener Sozialarbeit benannt. Die Einordnung in Kompetenzlevel richtet sich aus an Stufen der Fachlichkeit bei Bachelor-, Master- und Promotionsabschluss. Die Entwicklung des QR SArb 5.1. erfolgte über den Fachbereichstag Sozialer Arbeit, während der QGSA im Diskurs zwischen Praxis- und Hochschulvertreterinnen und -vertretern entstanden ist. Bildungstheoretische und didaktische Aspekte sind noch nicht ausreichend eingebunden und der Kompetenzbegriff orientiert sich am professionellen Praxisbedarf.

4.3.2 Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen

Die Entwicklung des QR für die Pflege wird begründet mit der gegenwärtigen „demographischen Entwicklung“ und dem damit gesellschaftlich verbundenen Strukturveränderungen im Umgang mit älteren Menschen (vgl. Knigge-Demal/Hundenborn/Eylmann 2011). Damit sind insbesondere Pflegeinstitutionen und Hochschulen gefordert, mit entsprechenden Qualifizierungen zu reagieren, um die pflegerische Unterstützung von betroffenen Menschen auch in Zukunft sicherzustellen. Als Kooperationsprojekt der Fachhochschule Bielefeld und des Deutschen Instituts für angewandt Pflegeforschung in Köln entstand dieser spezifische Entwurf eines pflegeorientierten Qualifikationsrahmens. Er ordnet sich in die Systematik des EQR und DQR und des Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung ein. Kritisch äußert sich Martin Hülsken-Giesler zur der stringenten Orientierung.

> *Der aktuelle Entwicklungsstand offenbart, dass die Konzeption von Qualifikationsrahmen derzeit in erster Linie durch eine Abstraktion vom Gegenstand (hier des professionellen Pflegehandelns) gekennzeichnet ist. […] Um diese Fragen bildungssektorenübergreifend zu diskutieren, wird in Kauf genommen, dass die verwendeten Instrumente den*

> *in Frage stehenden Qualifikationsprofilen nicht mehr gerecht werden. Damit konkretisiert sich jedoch die Gefahr von Fehlregulierungen insbesondere für die Berufsfelder, in denen relevante Kompetenzen mit den derzeit formulierten Kategorien nur unzulänglich abzubilden sind.* *(Hülsken-Giesler 2011, S. 10)*

Im Qualifikationsrahmen von Barbara Knigge-Demal, Gertrud Hundenborn und Constanze Eylmann (2011) werden Aufgabenbereiche benannt, die in der pflegerischen Versorgung relevant sind. Es geht um:

1. Alltagsbegleitung
2. Persönliche Assistenz und Betreuung
3. Durchführung von Aufgaben im Rahmen des Pflegeprozesses
4. Steuerung und Gestaltung von komplexen Pflegeprozessen
5. Steuerung und Gestaltung von komplexen Pflegeprozessen für spezielle Pflegegruppen
6. Steuerung und Gestaltung von hochkomplexen Pflegeprozessen und Leitung von Teams
7. Pflegerische Leitung in Einrichtungen
8. Steuerung und Gestaltung pflegewissenschaftlicher Aufgaben (vgl. Hülsken-Giesler 2011)

Die ansteigenden Niveaus werden trotz der differenzierten Kompetenzbeschreibungen allerdings noch nicht mit den verschiedenen Qualifikationsabschlüssen in der Pflege verbunden. Grundsätzlich ist ein pflegemanagementorientierter Zugang ersichtlich. Interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten fehlen und der heterogenen Ausbildungsstruktur in der Pflege wird kaum Rechnung getragen.

4.3.3 Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung

Der *Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung* ist entstanden in Kooperation zwischen Fachvertreterinnen und -vertretern aus den Bereichen Pflegewissenschaft an Hochschulen, der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft und des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft. Als Zieloptionen sind Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln, die strukturell eine „Verselbständigung und Eigenverantwortung des Pflegehandelns in Indikationsstellung, Planung, Durchführung und Evaluation“ ermöglichen (Hülsken-Giesler/Korporal 2013, S. 9). Damit verbunden sind Wünsche nach einem „eigenständigen Zugang zu den finanziellen Ressourcen des Sozialsystems“ (ebd.) und ein höherer autonomer Anteil professioneller Leistungen in multiprofessionellen Teams. Die große Heterogenität pflegeorientierter Qualifikations- und Bildungsangebote (durch Ausbildung, Pflegepraxis, spezifische Fachweiterbildungen und unterschiedliche Studienangebote) erschwert gemeinsame Bildungsziele auch im akademischen Kontext. Deshalb plädieren Manfred Hülsken-Giesler und Johannes Korporal (2013, S. 12) für einen breit aufgestellten Qualifikationsrahmen in der Pflege und eine weitere „domänespezifische“

Konkretisierung wie es bspw. das Verhältnis von QR SArb Version 5.1. und QGSA in der Sozialen Arbeit umschreibt. Der Kompetenzkatalog enthält Kompetenzbestimmungen zu den Bereichen:

1. Kenntnisse – Verständnis – Erkenntnis
2. Analyse
3. Planung
4. Durchführung
5. Evaluation
6. Professionalität

Betont wird professionelle Pflegearbeit als „körper- und leibnahe Dienstleistung" von Pflegefachkräften an Patientinnen und Patienten mit der Möglichkeit der deutlichen Kopplung an körperbezogene Aspekte in einem biopsychosozialen Verständnis (vgl. ebd.).

4.3.4 Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie – FQR-ThGFB

In Kooperation dreier Gesundheitsfachberufe ist der *Interdisziplinäre hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie – FQR-ThGFB* entstanden (vgl. Stubner et al. 2013). Auch hier erfolgt eine Orientierung an EQR und DQR mit der Fokussierung auf DQR-EQR-Niveaus 6 (Bachelor) und 7 (Master). Die Differenzierung der Kompetenzbereiche richtet sich nach therapeutischen Handlungskompetenzen aus. Dazu gehören „Aufgabenstellung und Assessment", „Planung und Konzeption", „Umsetzung" und „Evaluation" in einer Matrixverbindung zu Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz) (vgl. Stubner et al. 2013, S. 2-7).

Die Dimension Aufgabenstellung und Assessment soll zu einer gesicherten therapeutischen Befunderhebung und Bedarfsermittlung führen. Bei der Planung und Konzeption werden hypothesengeleitete Interventionen entwickelt und die konkreten therapeutischen Maßnahmen beginnen in der Umsetzungsphase, um schließlich hinsichtlich Wirkung und Folgen wissenschaftlich reflektiert zu werden. Damit werden Begründungszusammenhänge aufgrund der zu erwartenden Kompetenzen bei akademisch ausgebildeten Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten im Sinne eines Clinical Reasoning-Verständnisses möglich. Im FQR-ThGFB wird noch ein weiterer wichtiger Aspekt benannt. Die „Kompabilität zu angrenzenden Wissenschaften, insb. der Sozialen Arbeit, der Pflege und Public Health" (Stubner et al. 2013, S. 1) ist ausdrücklich erwünscht, um mögliche Kooperations- und Unterscheidungskriterien ableiten zu können.

4.4 Fachdidaktische Aspekte

Die Bildungsorientierung an der professionellen Wissens- und Kompetenzentwicklung beinhaltet die Notwendigkeit eines Diskurses, ob fachdidaktische Modelle kompatibel zu den Qualifikationsrahmen sind. Didaktik fokussiert also neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen auch die Fragestellung, wie Unterricht und Wissensvermittlung gelingen kann (vgl. Arnold/Roßa 2012, S. 11). Es stellt sich die Frage nach dem Wie. Es gibt eine Vielzahl von Theorien, besonders präsent sind aber heute bildungstheoretische Modelle, die sich mit dem Bildungsaspekt beschäftigen. Didaktische Aspekte werden insbesondere in der Pädagogik fokussiert. Wolfgang Klafki (2007) hat bspw. mit seiner auch umstrittenen kritisch-konstruktiven Didaktik dafür plädiert, gegenwärtige Situationen, die auf Lernen Einfluss nehmen, kritisch zu reflektieren. Daraus können dann konstruktiv Veränderungen abgeleitet werden (vgl. ebd.). Die Bildungsprozesse in dualen Ausbildungsgängen sind somit mit anderen Kontexten verbunden als Hochschulausbildungen, wo ein höheres Maß einer Eigenverantwortung zur Generierung von Wissensbeständen und Kompetenzen erforderlich ist. Gleichzeitig ist die Praxisebene in jeweiligen Handlungsfeldern didaktisch zu berücksichtigen.

Fachdidaktik löst sich insofern von der allgemeinen Didaktik, als dass sie keine Teildisziplin in der Erziehungswissenschaft darstellt, sondern fachbezogen didaktische Aspekte thematisiert. In Pflege, Physiotherapie und Sozialer Arbeit sind fachdidaktische Modelle erforderlich, die sich an den jeweiligen Ausrichtungen und Gegenständen orientieren. Somit sind die Fachdidaktiken den Fachwissenschaften und der allgemeinen Didaktik nachgeordnet. Nach Hans-Carl Jongebloed und Martin Twardy (1983, S. 180) sind die Entwicklung „curriculare[r] Handlungsanweisungen" für jeweilige Fachwissenschaften erforderlich. Aus der Fachdidaktik sind somit Curricula für Pflegewissenschaften, Physiotherapie und Soziale Arbeit abzuleiten, die es ermöglichen, genauere Vermittlungswege bei der Kompetenzentwicklung zu beschreiben. Gemeinsam ist allen Fachqualifikationsrahmen, dass fachdidaktische Aspekte kaum thematisiert sind. Didaktische Prioritätssetzungen sind in den so breit aufgestellten Fachqualifikationsrahmen aufgrund der vielfältigen Kompetenzanforderungen kompliziert. Aktuell finden sich nur in der beruflichen Pflege fachdidaktische Modelle, die Entwicklungen in Physiotherapie und Sozialer Arbeit sind erst ganz am Anfang (vgl. Schilling 2013, S. 13). Der Autor kritisiert die fehlende Übertragung didaktischer Modelle aus der Schulpädagogik in die Soziale Arbeit.

> *Die Erkenntnisse der Schuldidaktik haben sich in der Sozialen Arbeit noch nicht herumgesprochen. Obwohl seit der Gründung von Fachhochschulen das Fach Didaktik/Methodik eingeführt wurde, gibt es bis heute keine allgemein anerkannte Didaktik der Sozialen Arbeit.* *(Schilling 2013, S. 12)*

Diese Bestandsaufnahme zeigt, dass es entweder erstens bisher fachlich nicht gelungen ist, für die kompetenzorientierte Hochschulausbildung fachdidaktische Modelle

zu entwickeln. Zweitens das Interesse fehlt, einheitliche didaktische Konzepte einzubinden oder es drittes aufgrund der vielfältigen und komplexen Wechselwirkungen zwischen Theorie (Wissen) und Praxis (Können) keinen einheitlichen didaktischen Zugang geben kann.

Als Beispiel für praxisorientierte Didaktik kann das *kompetenztheoretische Modell der Pflegedidaktik* von Christa Olbrich benannt werde. Es ist aus einer empirischen Studie zur Erfassung beruflicher Kompetenzen entstanden und berücksichtigt gestufte Handlungsebenen (vgl. Reiber 2011, S. 5). „Regelgeleites Handeln" nach Normenvorgaben bei „Routinetätigkeiten", „Situativ-beurteilendes Handeln" aufgrund subjektiver Einschätzung des notwendigen Pflegehandelns unter Berücksichtigung der Situation und Patientinnen- bzw. Patientenbedürfnisse. Schließlich erfolgt auch „reflektierendes Handeln" in Bezug auf professionelles „Rollenverständnis" und „Menschenbild" und „ethisch-aktives Handeln" mit der Orientierung an berufsethischen Dimensionen (ebd.). Daraus leiten sich nach Olbrich (2010, S. 178) spezifische Lernformen ab: Deklaratives Lernen (was), prozedurales Lernen (wie), konditionales Lernen (wo und wann erfolgt die Anwendung), reflektives Lernen (warum) und identitätsförderndes Lernen zur Klärung der eigenen Bedeutung im Lernprozess. Mit diesem Modell sind die unterschiedlichen Kompetenzbestimmungen aus dem in Kapitel 4.3.3 dargestellten Fachqualifikationsrahmen auch didaktisch formbar.

Es ist unumgänglich, die bisherigen didaktische Zugänge und Präferenzen von Hochschullehrenden bei Studiengangsentwicklungen zu rekonstruieren, um in den Fachbereichen einen Diskurs über geeignete Bildungswege zu eröffnen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Seit der Bologna-Erklärung von 1999 schreitet der Akademisierungsprozess sehr dynamisch voran. Damit verbunden ist ein erheblicher Diskussionsbedarf, wie die drei Professionen in künftige Weiterentwicklungen des Gesundheitssystems eingebunden werden sollen. Aufgrund der zunehmenden Komplexität und wissenschaftlichen Erkenntnislage erscheinen alte Privilegien z. B. in der Medizin hinsichtlich der alleinigen Definitionsmacht über Gesundheits- und Krankheitsprozesse nicht mehr begründbar. Gleichzeitig verschärfen sich die ökonomischen Rahmenbedingungen im Gesundheitssystem. Die Akademisierung der Gesundheitsfachberufe verpflichtet die Professionen dazu, die verbesserte Versorgung von Patientinnen und Patienten durch ihre Mitwirkung zu belegen. Daraus folgt ein erhöhter Bedarf an Evidenzbasierung in der Praxis (vgl. Kälble 2006, S. 215). Gleichzeitig ist die Patientinnen- und Patientenorientierung an ihren subjektiven Bedürfnissen und Lebenswelten gefragt, um eine möglichst breite Partizipation bei der gesundheitlichen Versorgung zu ermöglichen.

Es entstehen neue Chancen interdisziplinärer Zusammenarbeit. Die Neujustierung der Aufgaben und der Berufsfelder führt aber auch zu Überschneidungen und Konkurrenzen wie z. B. beim Entlassungsmanagement in Krankenhäusern von Gesundheits- und Krankenpflege und Sozialer Arbeit (vgl. Dettmers 2013, S. 217). Akademisierung weckt den Anspruch, den eigenen professionellen Zugang in die Gesundheitsversorgung theoriegeleitet und empirisch überprüft zu begründen und nach interdisziplinären Kooperationsmöglichkeiten zu suchen. Hier fehlt es an bisher an fachdidaktischen Modellen. Der Wissenschaftsrat propagiert ebenfalls die Notwendigkeit, künftig interdisziplinäre Kompetenzen auszubauen.

> *Die Veränderung der Arbeitsteilung wirkt sich wiederum auf die zukünftigen Qualifikationserfordernisse und Qualifizierungswege in den Berufen der Gesundheitsversorgung aus. Neben neuen fachlichen Qualifikationen – z. B. im Zusammenhang mit der zunehmenden Technisierung der Gesundheitsversorgung – sind hier auch für alle Gesundheitsversorgungsberufe relevante, übergreifende Qualifikationen wie die Fähigkeit zur interprofessionellen Zusammenarbeit zu nennen.* *(Wissenschaftsrat 2012, S. 8)*

Es ist davon auszugehen, dass der Anteil akademisch gebildeter Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss künftig auf 20% eines Ausbildungsjahres (vgl. ebd.) steigen wird. Eine Vollakademisierung der Gesundheitsfachberufe in Deutschland wie z. B. vom Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe (vgl. Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe (HVG) 2010) gefordert, erscheint aufgrund der gegenwärtigen Machtverteilungen im Gesundheitswesen problematisch. Die Zukunft der hochqualifizierten Masterabsolventinnen und -absolventen liegt möglicherweise eher praxisfern im Mittelbau der Hochschulen als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der Möglichkeit zur Promotion und Entwicklung neuer theoretischer Bezüge und Generierung von Forschung und Wissenschaft. Es wird künftig vermehrt darum gehen, diese Erkenntnisse aus Pflege-, Sozialarbeits- und Physiotherapieforschung in die Praxis zu transferieren. Gleichzeitig müssen notwendige Veränderungen wie Präventionsstärkung, Berücksichtigung psychosozialer Aspekte oder Lebensqualitätsverbesserungen im Gesundheitswesen fachlich deutlicher begründet und auch gesundheitspolitisch Einfluss genommen werden. Insbesondere sollten in der Lehre Stellen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit einem einschlägigen akademischen Abschluss und Praxiserfahrung geschaffen werden, um die Identitätsbildung als akademisierte Fachkraft in den Bereichen Pflege und Physiotherapie zu ermöglichen. Es wird erforderlich sein, nicht nur die Akademisierung voranzutreiben, sondern auch strategische und didaktische Konzepte zu entwickeln. Dann können einheitlichere Perspektiven für die konkrete Aus-, Fort- und Weiterbildung geschaffen werden.

Quellen

Zitierte Literatur

Arnold, Karl-Heinz/Roßa, Anne-Elisabeth (2012): Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: Kampshoff, Maria (Hg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-23.

Backes, Gertrud/Wolfinger, Martina/Amrhein, Ludwig (2008): Gender in der Pflege. Herausforderungen für die Politik. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05587.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bartosch, Ulrich/Maile, Anita/Speth, Christine (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 5.1. http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Birgmeier, Bernd (2014): Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Begriffe – Konzepte – Diskussionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Qualifikationsrahmen im Kontext gesundheits- und pflegebezogener Bildungsgänge. Herausgegeben von der Bund-Länder-Koordinationsstelle für den deutschen Qualifikationsrahmen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). http://www.bmbf.de/pubRD/Gemeinsamer_Beschluss_final_ohne_Unterschriften.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014a): Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung_band_15.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014b): Deutscher Qualifikationsrahmen – Qualifikationssuche. http://www.dqr.de/content/2316.php#qs-result (Abruf: 13.05.2015).

Dettmers, Stephan (2013): Pflege und interprofessionelle Zusammenarbeit im Krankenhaus. In: Zängl, Peter (Hg.): Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-223.

Dettmers, Stephan (2014): Soziale Arbeit mit Blick auf Gesundheit. Anmerkungen zum Verhältnis von Bachelor und Master. In: Forum Soziale Arbeit und Gesundheit, 3/2014, S. 6-8.

Dettmers, Stephan (2015): Qualifikationskonzept Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit – QGSA. Berlin: Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DVSG).

Deutscher Hochschulverband (DHV) (2010): Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Resolution des 60. DHV-Tages. http://www.hochschulverband.de/cms1/778.html (Abruf: 13.05.2015).

Deutscher Verband für Physiotherapie (ZVK) (2014): Frauen- und Männeranteile in der Physiotherapie. https://www.physio-deutschland.de/patienten-interessierte/service/suche.html?id=700&L=0&tx_solr[q]=Frauen+und+M%C3%A4nneranteil&x=0&y=0 (Abruf: 13.05.2015).

Dornheim, Jutta/van Maanen, H./Meyer, J. A./Remmers, H./Schöniger, U./Schwerdt, R./Wittneben, K. (1999): Pflegewissenschaft als Praxiswissenschaft und Handlungswissenschaft. In: PfleGe, 4 (4), S. 73-79. http://www.dg-pflegewissenschaft.de/pdf/PfleGe0499dornheimetal.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Ebbinghaus, Bernhard (2002): Dinosaurier der Dienstleistungsgesellschaft? Der Mitgliederschwund deutscher Gewerkschaften im historischen und internationalen Vergleich. http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/workpap/wp02-3/wp02-3.html (Abruf: 13.05.2015).

Gerst, Thomas, Hibbeler, Birgit (2012): Gesundheitsfachberufe. Auf dem Weg in die Akademisierung. In: Deutsches Ärzteblatt, 109 (49), S. 2458-2461.

Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2014): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. (HVG) (2010): Grundsatzpapier des Hochschulverbundes Gesundheitsfachberufe (HVG) e.V. http://www.hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/HVG_Grundsatzpapier_modifiziert_2010.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Hönig, Barbara (2011): Soziologische Perspektiven auf Gender und Diversity in der Sozialen Arbeit. In: Spitzer, Helmut/Höllmüller, Hubert/Hönig, Barbara (Hg.): Soziallandschaften. Perspektiven sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-143.

Homfeldt, Hans Günther/Sting, Stephan (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung. München/Basel: Reinhardt.

Hülsken-Giesler, Manfred (2011): Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, S. 1-13. http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/huelsken-giesler_ft14-ht2011.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Hülsken-Giesler, Manfred/Korporal, Johannes (Hg.) (2013): Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung. (FQR Pflege 6-8). Berlin: Purschke + Hensel.

Hüter-Becker, Antje/Dölken, Mechthild (Hg.) (2004): Beruf, Recht, wissenschaftliches Arbeiten. Stuttgart/New York: Thieme.

Hüter-Becker, Antje/Dölken, Mechthild (Hg.) (2007): Prävention. Stuttgart/New York: Thieme.

Igl, Gerhard (2014): Voraussetzungen und Anforderungen an die rechtliche Regulierung von Aufgaben und Tätigkeiten der Sozialarbeit im Gesundheitswesen. http://dvsg.org/hauptnavigation-links/publikationen/gutachten/rechtsgutachten-2014/ (Abruf: 13.05.2015).

Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) (o.J.): Berufe im Spiegel der Statistik. Bundesagentur für Arbeit. https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Berufen/Statistik-nach-Berufen-Nav.html (Abruf: 13.05.2015).

Jakobi-Wanke, Heike (2012): Pflegebildung verstehen. Eine kurze Einführung. Berlin: Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK). http://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/Pflegebildung_verstehen_2012.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Jongebloed, Hans-Carl/Twardy, Martin (1983): Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. In: Twardy, Martin (Hg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. WBST, Bd. 3/I. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk, S. 163-203.

Kälble, Karl (2006): Gesundheitsberufe unter Modernisierungsdruck. Akademisierung, Professionalisierung und neue Entwicklungen durch Studienreform und Bologna-Prozess. In: Pundt, Johanne (Hg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven. Bern: Huber, S. 213-233.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Klement, Carmen (2006): Von der Laienarbeit zur Profession? Zum Handeln und Selbstverständnis beruflicher Akteure in der ambulanten Altenpflege. Opladen: Budrich.

Knigge-Demal, Barbara/Hundenborn, Gertrud (2012): Qualifiziert in die Zukunft – Der Beitrag eines sektoralen Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Altenpflege. In: BWP, 6/2012, S. 20-23. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6973 (Abruf: 13.05.2015).

Knigge-Demal, Barbara/Hundenborn, Gertrud/Eylmann, Constanze (2011): Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen. Bielefeld/Köln: Fachhochschule Bielefeld und Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung (DIP e.V.).

Kohlwes, Heidi (2009): Ein Beruf für höhere Töchter. Physiotherapie in den 50er Jahren. In: Physiopraxis, 10 (7), S. 40-42.

Köpke, Sascha/Meyer, Gabriele (2013): Aktuelle Entwicklungen in der Pflegeforschung. In: Zängl, Peter (Hg.): Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-63.

Kreutzer, Susanne (2005): Vom „Liebesdienst" zum modernen Frauenberuf. Die Reform der Krankenpflege nach 1945. Frankfurt am Main: Campus.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Beschluss der

Kultusministerkonferenz vom 3.12.1998. http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm1998/284plenarsitzung/akkreditierungsverfahren.html?sword_list%5B0%5D=regelstudienzeit (Abruf: 13.05.2015).

Maier, Konrad/Spatschek, Christian (2010): Materialien zur Entwicklung des Arbeitsmarktes für SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen mit Fachhochschulabschluss in der Bundesrepublik Deutschland. Fachbereichstag Soziale Arbeit. http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Archiv/Materialien_zur_Entwicklung_des_Arbeitsmarktes_SA_SP_2010.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Meyer, Rita (2006): Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung. Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@, 11. http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.shtml (Abruf: 13.05.2015).

Mittelstraß, Jürgen (2007): Methodische Transdisziplinarität – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers. Berlin. http://www.leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Nationale Agentur Bildung für Europa (Hg.) (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Olbrich, Christa (2010): Pflegekompetenz. 2. Auflage. Bern: Huber.

Pauls, Helmut (2013): Das biopsychosoziale Modell – Herkunft und Aktualität. Donau-Universität Krems. http://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/191 (Abruf: 13.05.2015).

Reiber, Nicole (2011): Transparenz – Mobilität – Durchlässigkeit. Chancen und Grenzen von Qualifikationsrahmen für die Pflegeberufe. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, S. 1-9. http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/reiber_ft14-ht2011.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2013): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (SVR Gesundheit) (2007): Kooperation und Verantwortung. Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. http://www.svr-gesundheit.de/?id=79 (Abruf: 13.05.2015).

Schämann, Astrid (2005): Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie: „Der studentische Blick auf die Profession". Dissertation. Humboldt-Universität, Berlin.

Schilling, Johannes (2013): Didaktik, Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 6., aktualisierte Auflage. München/Basel: Reinhardt.

Schilling, Johannes/Zeller, Susanne (2010): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 4., überarbeitete Auflage. München/Basel: Reinhardt.

Statista (2014a): Frauenanteil in verschiedenen Berufsgruppen in Deutschland 2013 | Statistik. http://de.statista.com/statistik/daten/studie/167555/umfrage/frauenanteil-in-verschiedenen-berufsgruppen-in-deutschland/ (Abruf: 13.05.2015).

Statista (2014b): Anzahl nichtärztliches Krankenhauspersonal in Deutschland nach Berufsbezeichnung im Jahr 2013. http://de.statista.com/statistik/daten/studie/291376/umfrage/anzahl-nichtaerztliches-krankenhauspersonal-in-deutschland-nach-berufsbezeichnung (Abruf: 13.05.2015).

Statistisches Bundesamt (2014): Equal Pay Day: Frauenarbeiten bis zum 21. März unentgeltlich. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/VerdiensteArbeitskosten/Verdienstunterschiede2013.html (Abruf: 13.05.2015).

Statistisches Bundesamt (2015): Beschäftigte im Gesundheitswesen. http://www.gbe-bund.de (Abruf: 13.05.2015).

Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript.

Stubner, Birgit M./Räbiger, Jutta/Warnke, Andrea/Walkenhorst, Ursula/Lenck, Beate/Koppetsch, Sabine (2013): Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie. FQR-ThGFB. Berlin: Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe (HVG). http://hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/FQR_ThGFB_%20HVG_2014_final.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Verband der Universitätsklinika (VUD)/Verband der Pflegedirektorinnen und Pflegedirektoren der Universitätskliniken und Medizinischen Hochschulen Deutschlands (VPU)/Medizinischer Fakultätentag (MFT) (2014): Universitätsmedizin braucht Finanzierung für Aufbau akademischer Ausbildungen in der Pflege und anderen nichtärztlichen Gesundheitsberufen. Stellungnahme. Berlin. http://www.mft-online.de/files/140213_stellungnahme_akademisierung_pflegeberufe.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Wissenschaftsrat (WR) (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Weiterführende Literatur

Brummer, Matthias/Christ, Andreas/Kutzner, Christian (2011): Der Akademisierungsprozess der Physiotherapie im deutschsprachigen Raum: Ein Überblick über Prozesse, Hintergründe und Masterstudiengänge. München: Akademische Verlagsgemeinschaft.

Moses, Simone (2015): Die Akademisierung der Pflege in Deutschland. Bern: Huber.

Pauls, Helmut (2013): Klinische Sozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schilling, Johannes/Zeller, Susanne (2012): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 5., durchgesehene Auflage. München/Basel: Reinhardt.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Übersicht über aktuelle Studiengänge

http://www.hochschulkompass.de (Abruf: 13.05.2015).
Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz.

Weitere Informationen zu den Fachverbänden
https://www.physio-deutschland.de (Abruf: 13.05.2015).
Deutscher Verband für Physiotherapie (ZVK) e.V.

http://www.dbfk.de (Abruf: 13.05.2015).
Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) – Bundesverband e.V.

http://www.dvsg.org (Abruf: 13.05.2015).
Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DVSG) e.V.

Michael Klebl

B6 Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs

1 Einführung 418

2 Betriebliche Weiterbildung 418
2.1 Inhalte, Formen und Interessen 420
2.1.1 Ziele und Inhalte 421
2.1.2 Formen betrieblicher Weiterbildung 424
2.1.3 Finanzierung und Interessen 425
2.2 Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung 427

3 Verfahren der Bildungsbedarfsermittlung 428
3.1 Grundlegende Konzepte 429
3.1.1 Soll-Ist-Vergleich 429
3.1.2 Prognose 430
3.1.3 Arbeitsorganisation 432
3.1.4 Partizipation 434
3.2 Ausgewählte Verfahren 437
3.2.1 Qualifikatorische Lücke: Schriftliche Befragung und Mitarbeiterentwicklungsgespräch 439
3.2.2 Anforderungen: Tätigkeitsanalyse 440
3.2.3 Analyse zu erforderlichen Qualifikationen: Auswertung von Stellenanzeigen und DACUM-Methode 442
3.3 Kritik 443

4 Zusammenfassung 445

Im Kontext des einzelnen Betriebs, sei es in einem gewinnorientierten Unternehmen oder in einer an Gemeinnützigkeit ausgerichteten Organisation, ist die Frage nach Zielen und Inhalten von Maßnahmen der beruflichen Bildung die Frage nach einem möglichst eng einzugrenzenden „Bedarf": Es gilt, die knappen Ressourcen für die betriebliche Bildung (wenn überhaupt) so einzusetzen, dass sie möglichst dienlich im Blick auf Unternehmens- oder Organisationsziele sind.

Daher zählt die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs zu den wichtigsten Aufgaben der Bildungsplanung im Betrieb, und ist damit zentraler Bestandteil der Unternehmensentwicklung. Der vorliegende Beitrag führt in Verfahren und Instrumente der betrieblichen Bildungsbedarfsermittlung ein. Ziel ist, ausgewählte wesentliche Methoden kennenzulernen. Es gilt zudem, das umfassende Feld der betrieblichen Weiterbildung zu skizzieren und zu gliedern, um Rahmenbedingungen einschätzen zu können. Im Weiteren geht es darum, Prinzipien der Bildungsbedarfsermittlung zu verstehen, und entsprechende Verfahren und Instrumente nach geeigneten Kriterien zu ordnen und kritisch zu beurteilen.

1 Einführung

In Deutschland ist die betriebliche Weiterbildung, ebenso wie die Erwachsenenbildung im Allgemeinen, kaum gesetzlichen Regelungen unterworfen und damit einem ordnenden Zugriff des Staats entzogen. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung werden Regelungen – hinsichtlich von Zielen und Inhalten, sowie organisatorischer und formaler Art – fast ausschließlich berufsständisch durch Kammern und Verbände entwickelt. Diese Vorgaben betreffen dann aber meist die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung. Daher führt der folgende, zweite Abschnitt zunächst in das weite, kaum strukturierte Feld der betrieblichen Bildung ein und skizziert das Zusammenspiel der Interessen im Betrieb sowie die Stellung der Bildungsplanung im betrieblichen Management.

Der dritte Teil des vorliegenden Beitrags ist den Methoden der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs gewidmet. Bevor einige ausgewählte Verfahren und Instrumente vorgestellt und Grundlage wesentlicher Merkmale erörtert werden, werden grundlegende Prinzipien der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs vorgestellt. Eine kurze Darstellung zur gängigen Kritik an der Bedarfsermittlung schließt diesen Teil ab. Der vierte Abschnitt fasst im Überblick die zentralen Gedanken des Beitrags zusammen, einschließlich einer kritischen Bewertung.

2 Betriebliche Weiterbildung

Als betriebliche Bildung gelten diejenigen Bildungsmaßnahmen, die mindestens zum Teil von den Arbeitgebern der Adressaten finanziert werden, oder die innerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Von betrieblichen Bildungsmaßnahmen profitieren daher nur Personen, die in einem Arbeitsverhältnis stehen (also abhängig beschäftigt oder verbeamtet sind), oder einen Ausbildungsvertrag geschlossen haben. Die

Auszubildenden in einem Betrieb absolvieren im Unternehmen oder einer anderen Organisation den betrieblichen Teil einer Berufsausbildung im System der Dualen Berufsbildung. Für alle anderen (Un- oder Angelernte, Praktikanten, Fachkräfte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, Personen, die nach einem Studium in einem Betrieb angestellt sind) sind alle Bildungsaktivitäten, die in einem betrieblichen Zusammenhang stehen, betriebliche Weiterbildung.

Die betriebliche Bildung lässt sich daher grob in den betrieblichen Teil der beruflichen Erstausbildung und in die betriebliche Weiterbildung gliedern (vgl. Abb. 1). Dem ersten Anschein nach ist betriebliche Bildung ein Teil der beruflichen Bildung, das heißt: Berufsbezogene Ziele und Inhalte bestimmen ausschließlich die Ausrichtung der jeweiligen Bildungsmaßnahmen. Das ist jedoch nur mit Einschränkungen richtig. Sowohl für die betriebliche Erstausbildung als auch für die betriebliche Weiterbildung sind allgemeinbildende Elemente durchaus von Bedeutung. Das zeigt sich beispielsweise in der Diskussion um die betriebliche Gesundheitsförderung. Hier lassen sich viele Intentionen und Inhalte, wie „Gesunde Ernährung“ oder „Entspannungstechniken“ kaum unmittelbar einer beruflichen Tätigkeit zuordnen. So betrifft die betriebliche Bildungsarbeit immer den ganzen Menschen in seiner Entwicklung über die ganze Lebenszeit.

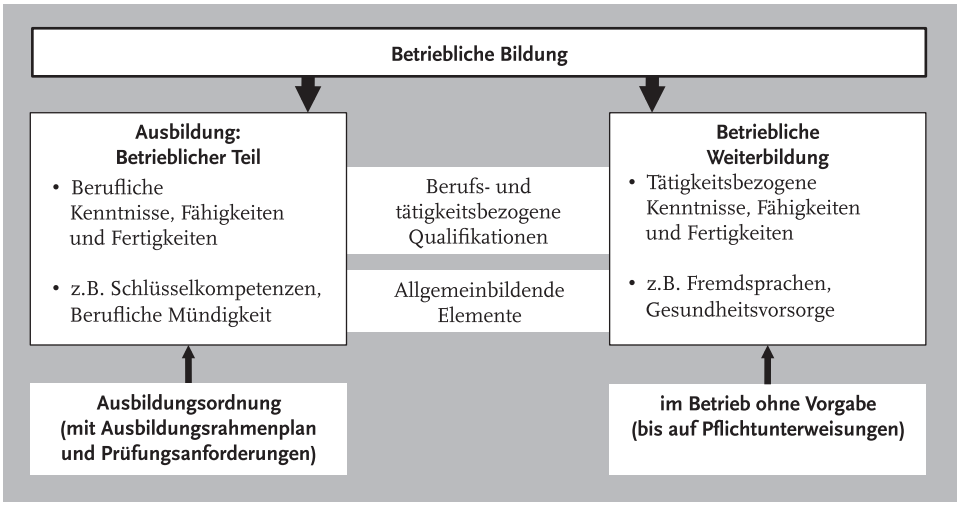


Abbildung 1: Berufliche Erstausbildung und betriebliche Weiterbildung

2.1 Inhalte, Formen und Interessen

Für den betrieblichen Teil einer Berufsausbildung geben die Ausbildungsordnungen, daraus insbesondere der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen, die Ziele und Inhalte der betrieblichen Bildung vor. Für die betriebliche Weiterbildung dagegen sind Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen im Allgemeinen frei, Ziele und Inhalte zu bestimmen.

Eine Ausnahme davon bildet zum einen die Verpflichtung zu Unterweisungen, die sich aus Rechtsvorschriften wie dem Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG), der Gefahrstoffverordnung (GefStoffV) oder dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) für Arbeitgeber ergeben. Zum anderen müssen Arbeitnehmer für bestimmte Tätigkeiten im Betrieb Qualifikationen nachweisen, die nicht immer Teil einer Berufsausbildung sind. Dazu zählt beispielsweise der Flurfördermittelschein (auch „Gabelstaplerführerschein" genannt), der auf der Grundlage der Berufsgenossenschaftlichen Vorschriften (BGV) Voraussetzung dafür ist, dass Personen im Betrieb mit der Bedienung von Gabelstaplern und ähnlichen Geräten beauftragt werden dürfen. Zu diesen Qualifikationen für bestimmte Tätigkeiten im Betrieb zählt auch die Fachqualifikation nach AdA (Ausbildung der Ausbilder), die in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) geregelt ist. Häufig, aber nicht ausschließlich, findet der Erwerb einer entsprechenden Qualifikation in der Arbeitszeit statt oder ist durch den Arbeitgeber finanziert, so dass diese Qualifikation zur betrieblichen Weiterbildung zu zählen ist.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die *betriebliche Weiterbildung*. Hier ergibt sich die betriebliche Notwendigkeit, den Bildungsbedarf zu bestimmen, um Bildungsmaßnahmen in Bezug auf Ziele und Inhalte zu gestalten – abgesehen von den genannten Bereichen der Pflichtunterweisung und der Pflichtqualifikationen. Für die berufliche Erstausbildung werden die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung durch die Erstellung der Ausbildungsordnungen festgelegt. Hier entscheidet ein Unternehmen lediglich, ob und in welchem Umfang in bestimmten Ausbildungsberufen ausgebildet werden soll.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass betriebliche Weiterbildung (wie Weiterbildung im Allgemeinen) sehr vielfältig ist. Es lassen sich verschiedene Klassifikationen und Taxonomien entwerfen, um die denkbaren Formen, Anlässe und Zwecke betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen systematisch zu fassen: Finanzierung, Veranstalter, Lernformen, Teilnehmerstruktur und anderes mehr. Im Folgenden werden kurz mögliche Inhalte, mögliche Formen und die Frage nach den Interessen diskutiert, um die Spannweite der Maßnahmen vorzustellen, die sich als betriebliche Weiterbildung fassen lassen. Die folgende Abbildung 2 gibt dazu einen Überblick.

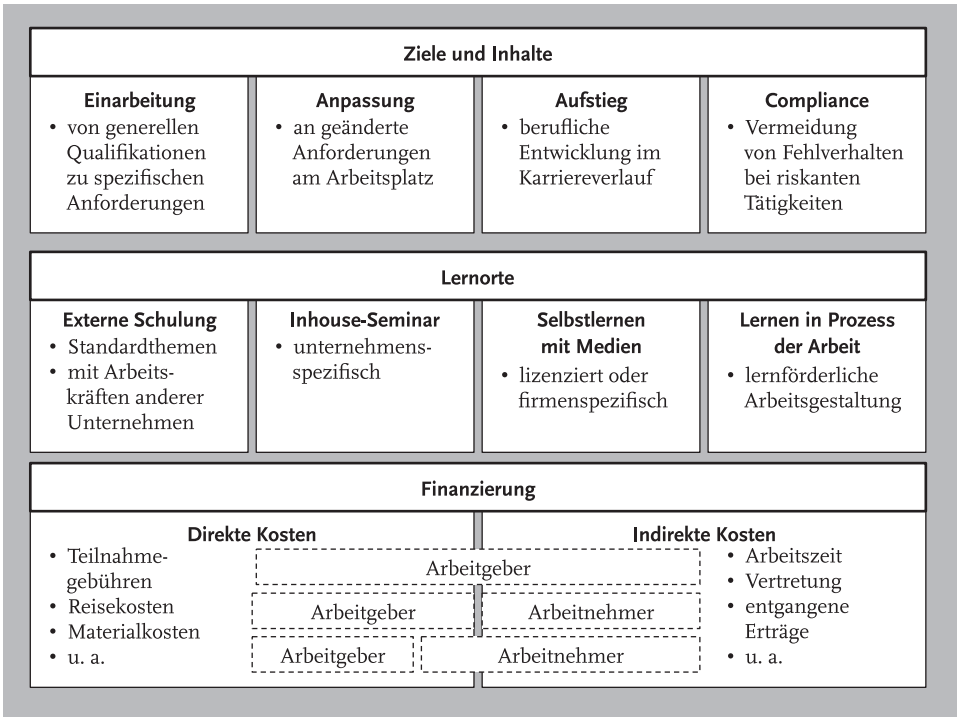


Abbildung 2: Formen betrieblicher Weiterbildung

2.1.1 Ziele und Inhalte

Die betriebliche Weiterbildung dient zunächst dazu, Personen in der Belegschaft in die Lage zu versetzen, ihre Tätigkeit am Arbeitsplatz überhaupt auszuüben *(Einarbeitung)*, und diese Fähigkeit auch bei geänderten Anforderungen zu erhalten *(Anpassungsfortbildung)*. Zudem dient betriebliche Weiterbildung dazu, die beruflichen Fähigkeiten einer Person zu erweitern *(Aufstiegsfortbildung)*, verbunden mit der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung. Einen Sonderfall bilden die bereits erwähnten Pflichtunterweisungen und Pflichtqualifikationen. Hier ist das Ziel, dort Regelkonformität sicherzustellen, wo Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Standards generell oder tätigkeitsspezifisch berufliche Tätigkeiten bestimmen *(Compliance)*. Im Einzelnen:

Einarbeitung

Eine Einarbeitung schließt eine Lücke zwischen einer notwendigerweise generalisierten beruflichen Qualifikation und den spezifischen Anforderungen eines Arbeitsplatzes. Das heißt: Wenn jemand eine Arbeitsaufgabe übernehmen soll, geht der Arbeitgeber davon aus, dass die Qualifikation dieser Person (egal auf welcher Stufe) sie zur erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgabe befähigt. Allerdings ist jede Qualifikation

zu einem gewissen Umfang von der konkreten Arbeitsaufgabe im spezifischen betrieblichen Kontext abstrahiert, sonst macht sie als Qualifikation keinen Sinn. Die Einarbeitung dient nun dazu, eine Person auf der Grundlage vorheriger Kenntnisse und Fertigkeiten mit den Besonderheiten des Arbeitsplatzes und der jeweiligen Arbeitsaufgabe vertraut zu machen. Ein Beispiel: In einem Betrieb wird eine Ingenieurin der Elektrotechnik eingestellt und mit der Konstruktion von Elektrofahrrädern beauftragt. In ihrer vorherigen Tätigkeit hat die Ingenieurin Waschmaschinen konstruiert, und ist daher mit Elektromotoren gut vertraut. Dennoch ist eine Einarbeitung notwendig, damit die Ingenieurin die Anforderungen, die sich aus dem Einsatz von Elektromotoren an Fahrrädern ergeben, versteht, und ihre bisherigen Erfahrungen in der Konstruktion nutzen kann.

Neben der fachlichen Befähigung erfüllt die Einarbeitung auch organisatorische, psychologische und soziale Funktionen. Es gilt, neue Mitarbeiter mit der technischen Infrastruktur und den verwaltungstechnischen Regularien vertraut zu machen, den wichtigen Kolleginnen und Kollegen vorzustellen, und auch anerkennend in die neue Organisation einzubinden. In der Praxis findet die Einarbeitung häufig wenig systematisch statt. Selbst wenn organisatorische, soziale und psychologische Elemente zentral gut vorbereitet sind, bleibt die fachliche Einarbeitung den nebengeordneten Kolleginnen oder Kollegen und den unmittelbaren Vorgesetzten überlassen – ohne dass dazu erprobte und standardisierte Verfahren zur Verfügung stehen.

Anpassungsfortbildung

Eine Anpassungsfortbildung hat zum Ziel, Personen zu befähigen, den sich ändernden Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht zu werden. Der Anlass einer Anpassungsfortbildung ist eine Veränderung der Arbeitsaufgabe, des Arbeitssystems oder der Arbeitsorganisation, wie die Einführung neuer Werkzeuge oder Verfahren, oder Änderungen in Richtlinien und Bestimmungen, aber auch die Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen sowie deren Einführung auf neuen Märkten. Eine Anpassungsfortbildung ist beispielsweise dann notwendig, wenn sich für Arztpraxen und Kliniken Änderungen im Einheitlichen Bewertungsmaßstab für die medizinischen Leistungen ergeben, die gegenüber der Kassenärztlichen Vereinigung abgerechnet werden – oder mit Wärmepumpen eine neue, energiesparende Technik für die Heizung und Warmwasserbereitung in Privathaushalten eingeführt wird.

Für einige Berufsgruppen geht man davon aus, dass die selbstständige Erarbeitung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten zur Arbeitsaufgabe selbst gehört. Dies gilt insbesondere für Berufe, die ein akademisches Studium voraussetzen. Entsprechende Tätigkeiten werden als „Wissensarbeit“ bezeichnet, wobei sich Tätigkeiten, die selbst Neuerungen (Wissen, Innovationen, kreative Schöpfungen) schaffen, von Tätigkeiten unterscheiden lassen, die in erster Linie regelmäßig mit entsprechenden Neuerungen konfrontiert sind. Für andere berufliche Tätigkeiten ist die Vorstellung prägend, dass die Qualifikationen der Berufstätigen sehr passgenau und gerade ausreichend sein sollten, um stark strukturierte Arbeitsabläufe zu bewältigen. Diese „Routinearbeit“

kann qualifiziert sein (das gilt für die Berufe des beruflichen Ausbildungssystems, die eine mehrjährige Ausbildung voraussetzen), oder auch einfach sein (vgl. Volkholz/Köchling 2001, S. 386 ff.). Für die Wissensarbeit liegt die Verantwortung für das berufliche Anpassungslernen bei den Arbeitnehmern selbst, die hierfür über die notwendigen individuellen Voraussetzungen verfügen müssen (vor allem Selbstlernkompetenz, Motivation), sich aber auch die notwendigen Ressourcen hart erstreiten müssen (Zeit, Zugang).

Aufstiegsfortbildung

Aufstiegsfortbildungen sind wesentliche Elemente der beruflichen Entwicklung von Erwerbstätigen. Der Begriff des Aufstiegs impliziert eine berufliche Besserstellung, die durch höheres Einkommen, mehr Verantwortung oder größere Entscheidungsbefugnisse gekennzeichnet ist. Ein Zertifikat über eine Qualifikation eröffnet den Zugang in höhere berufliche Positionen – dieser Zusammenhang scheint selbstverständlich. Allerdings ist eine formale, zertifizierte Qualifikation keine Garantie für den beruflichen Aufstieg; zudem ist in den meisten Tätigkeitsbereichen ein beruflicher Aufstieg auch ohne formale Qualifikation möglich. Die Koppelung von beruflichem Aufstieg mit Zertifikaten über Qualifikationen dient der Strukturierung von Karriereverläufen. So soll beispielsweise das dreistufige System der Aufstiegsfortbildung, das die Industrie- und Handelskammern entwickelt haben (Fachberater u. a., Fachwirt bzw. Meister, (Technischer) Betriebswirt), die Zunahme der Leistungsfähigkeit von Berufstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung strukturieren. Ziel ist, diese sichtbar und mit akademischen Bildungsabschlüssen vergleichbar zu machen. Im Betrieb verdeutlicht ein System von zertifizierten Qualifikationen und Karrierestufen den Mitarbeitern ihre Entwicklungsmöglichkeiten und ist so Grundlage für Leistungsbereitschaft und Gerechtigkeitsempfinden. Zudem dient ein System von Qualifikationsstufen der langfristigen betrieblichen Personalplanung.

Compliance

Betriebsinterne Weiterbildungsmaßnahmen, die Regelkonformität zum Ziel haben, lassen sich im betrieblichen Alltag nicht klar von Maßnahmen der Einarbeitung oder der Anpassungsfortbildung trennen. Notwendige Pflichtunterweisungen sind unter Umständen Teil eines Einarbeitungsprogramms, bevor neue Mitarbeiter sensible Tätigkeiten ausführen können. Pflichtunterweisungen, die regelmäßig durchzuführen sind, werden auch regelmäßig aktualisiert, so dass diese der Anpassung an geänderte Anforderungen dienen. Dennoch unterscheiden sich Bildungsmaßnahmen zu Themen der Regelkonformität in ihrer Zielsetzung deutlich von den vorhergegangen Formen der betrieblichen Weiterbildung: Sofern Gesetze, Verordnungen, Richtlinien oder Standards die Unterweisung und Schulung von Mitarbeitern bestimmen, steht nicht der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund, sondern die Erfüllung von Auflagen sowie die Vermeidung von Haftung bei Schäden, die durch Fehlverhalten entstehen, egal ob es sich um Themen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, der

sozialen und ökologischen Verantwortung oder der Korruption handelt. Das Unternehmen, das entsprechende Bildungsmaßnahmen durchführt, enthaftet sich durch die Durchführung von möglichen Folgen nicht regelkonformen Verhaltens.

Die genannten Bereiche der betrieblichen Weiterbildung sind sicherlich nicht immer scharf voneinander zu trennen. Dennoch macht die vorgestellte Gliederung deutlich, welche Arten von Motivation für und Bedarf an Weiterbildung sich unterscheiden lassen.

2.1.2 Formen betrieblicher Weiterbildung

Die betriebliche Weiterbildung kennt vielfältige Formen, die ebenfalls nur schwer durch ein Ordnungsschema zu erfassen sind. Einen Überblick kann eine Strukturierung nach den *Lernorten* geben, die jeweils bestimmte Lernformen implizieren, insbesondere in Bezug auf die sozialen Beziehungen im Lernprozess:

Externe Schulung
In diesem Format wird es einzelnen Personen der Belegschaft ermöglicht, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, die von einem Bildungsträger angeboten wird. In dieser Bildungsmaßnahme treffen dann die Mitarbeiter eines Unternehmens auf Mitarbeiter anderer Unternehmen. Zudem sind Ziele, Inhalte und das methodische Vorgehen relativ standardisiert: Die Mitarbeiter nehmen beispielsweise an einer Grundlagenschulung zu einer Standard-Softwareanwendung oder an einem Präsentationstraining teil. Es ist naheliegend, sich hier das mehrtägige Seminar im Tagungshotel vorzustellen. Mehr und mehr werden externe Schulungen aber auch mit Mitteln des webbasierten Lernens angeboten, als Online-Seminare, oder in einem Blended Learning-Format.

Inhouse-Seminar
Mit diesem Begriff lassen sich diejenigen Bildungsmaßnahmen bezeichnen, die spezifisch für ein Unternehmen oder eine Organisation entwickelt und durchgeführt werden, und an denen auch nur Personen aus diesem Unternehmen oder dieser Organisation teilnehmen. Inhouse-Seminare sollten daher in Zielen, Inhalten und methodischem Vorgehen auf die Bedarfe im Betrieb zugeschnitten sein. Inhouse-Seminare werden von Angehörigen des Unternehmens oder der Organisation konzipiert und durchgeführt. Häufig werden aber auch externe Lehrkräfte (als Trainerin, als Coach, als Moderatorin) verpflichtet, die zunächst standardisierte Bildungsangebote betriebspezifisch ausrichten und durchführen.

Selbstlernen mit Medien
Die Nutzung digitaler Medien in der Weiterbildung ermöglicht es, Lehrinhalte multimedial sowie interaktiv aufzubereiten und kostengünstig an die adressierten Personen im Betrieb zu verteilen. Die Medien übernehmen hier die Funktion der Wissensvermittlung, dienen aber auch der Übung und der Festigung beruflicher Kenntnisse

und Fähigkeiten. Sie können ebenso den Transfer und die Reflexion anregen. Die Formate, die ganz unmittelbar auf das individuelle Lernen ausgerichtet sind (CBT für Computer Based Training und WBT für Web Based Training) können durch die Interaktion mit Lehrkräften oder durch die Interaktion mit anderen Lernenden ergänzt werden, in Form des Online-Tutorings oder in Web-Foren sowie mit Social Media. Entsprechende Lernangebote in Form von WBTs (heute seltener in Form von CBTs) können als Standardprodukte lizenziert sein (z. B. zum Sprachenlernen, oder für Standard-Softwareanwendungen). Häufig sind diese Lernprogramme jedoch mit hohem Aufwand firmenspezifisch produziert.

Lernen im Prozess der Arbeit

Auch Lernen, das als Erfahrungslernen mit der Ausführung einer beruflichen Tätigkeit einhergeht (arbeitsintegriert), oder das als arbeitsverbundenes Lernen oder arbeitsplatznahes Lernen eng mit Arbeitsprozessen verbunden ist, verdient in der betrieblichen Weiterbildung ausreichend Beachtung und Unterstützung. Entscheidend ist hier, Arbeitsprozesse lernförderlich zu gestalten (insbesondere durch Entscheidungsspielräume, durch Problemlöseverfahren, durch Ad-hoc-Information und nicht zuletzt durch Reflexion). Zudem ist entscheidend, Lernergebnisse des informellen Lernen zu validieren, zu sichern und übertragbar zu machen. Lernen im Prozess der Arbeit ist wahrscheinlich die am häufigsten anzutreffende Form der betrieblichen Weiterbildung, die jedoch selten angemessen anerkannt und gefördert wird.

Verschiedene Formen der betrieblichen Weiterbildung dienen unterschiedlichen Zielsetzungen. In Weiterbildungsformaten wie beispielsweise dem externen, mehrtätigen Seminar konkretisieren sich bestimmte Zwecke betrieblicher Weiterbildung. Das kann dazu führen, dass pfadabhängig eine Form dominant erscheint, beispielsweise wenn ein Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten in einer Akademie bündelt, die sich über ein jährliches Bildungsprogramm von Inhouse-Schulungen definiert. Formen der Weiterbildung neben dieser dominanten Form, beispielsweise Lernen im Prozess der Arbeit oder mediengestütztes Lernen, werden dann nicht immer ausreichend als alternative Lernform wahrgenommen.

2.1.3 Finanzierung und Interessen

Um über die Finanzierung von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung systematisch Aussagen treffen zu können, ist es hilfreich, zunächst direkte und indirekte Kosten zu unterscheiden (vgl. Bellmann/Leber 2004): Direkte Kosten sind diejenigen Aufwendung, die notwendig sind, um die Bildungsmaßnahme durchzuführen, also Honorare oder Arbeitsentgelt für die Lehrkräfte, Kosten für die Räume, Materialkosten, Reisekosten und letztlich auch Erträge für die Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen. Indirekte Kosten entstehen durch die Freistellung von Arbeitskräften im Betrieb, da diese während der Lernzeit nicht produktiv für das Unternehmen tätig sind, so dass beispielsweise Kosten für eine Vertretungskraft und deren Einarbeitung anfallen.

Nun gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Kosten einer Bildungsmaßnahme zwischen Arbeitgebern und Arbeitsnehmern zu teilen. Bei einer vom Betrieb finanzierten Schulung, die während der Arbeitszeit stattfindet, trägt das Unternehmen alle Kosten. Wenn sich der Betrieb an den Kosten beteiligt, die eine Arbeitnehmerin für einen Kurs bezahlt, den sie in Ihrer Freizeit absolviert, trägt das Unternehmen nur einen kleinen Anteil an den Kosten.

Grundsätzlich sollten Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung im Interesse des Unternehmens liegen, und folglich sowohl direkt als auch indirekt voll vom Betrieb finanziert sein. Dennoch: Die betriebliche Weiterbildung trägt nicht nur zum unternehmerischen Erfolg bei. Die berufliche Weiterbildung ist darüber hinaus ein wichtiges Element der Beschäftigungssicherung, sowohl auf individueller Ebene, als auch kollektiv. Für den einzelnen Arbeitnehmer ist die berufliche Weiterbildung nicht nur eine Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg; ohne Weiterbildung kann auch die Beschäftigungsfähigkeit gefährdet sein. Denn wenn sich die Anforderungen an die berufliche Tätigkeit stark verändern, kann das, was früher erlernt wurde, nicht mehr ausreichen, um erfolgreich eine berufliche Tätigkeit auszuführen. Daher ist es sinnvoll und üblich, Vereinbarungen zur Kostenübernahme zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu treffen, beispielsweise zur Verteilung der Lernzeit zwischen Arbeits- und Freizeit, oder zur anteiligen Kostenrückzahlung, falls ein Arbeitnehmer das Unternehmen verlässt, und somit seinen Kompetenzgewinn für sich selbst und ein anderes Unternehmen nutzt.

Auf kollektiver Ebene kann es notwendig sein, für ganze Belegschaften geeignete Maßnahmen der Weiterbildung einzufordern, um Standorte zu erhalten, oder neue Arbeitsmöglichkeiten bei geänderten strukturellen Voraussetzungen zu erschließen. Daher ist die betriebliche Weiterbildung nach dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) grundsätzlich mitbestimmungspflichtig. Dem Betriebsrat stehen je nach Bereich unter anderem Informations-, Vorschlags- oder Mitbestimmungsrechte zu. Der Betriebsrat

- kann verlangen, dass der Arbeitgeber den Berufsbildungsbedarf ermittelt (§ 96 Abs. 1 BetrVG),
- berät bei der Errichtung und Ausstattung betrieblicher Einrichtungen der Berufsbildung (§ 97 Abs. 1 BetrVG),
- kann der Ernennung von Personen widersprechen, die mit der betrieblichen Berufsbildung beauftragt werden, bzw. kann deren Abberufung verlangen (§ 98 Abs. 2 BetrVG),
- kann Vorschläge machen, welche Arbeitnehmer an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teilnehmen (§ 98 Abs. 3 BetrVG),
- und anderes mehr.

An der Kostenverteilung und an den Mitbestimmungsrechten wird deutlich, dass bei der Planung des betrieblichen Bildungsbedarfs die Interessen unterschiedlicher

Anspruchsgruppen zu berücksichtigen sind. Auch hier gilt, dass häufig in Betrieben, abhängig von einer spezifischen Lernkultur im Betrieb, bestimmte Verteilungsmuster und Verfahren gesetzt sind, die nicht kritisch hinterfragt werden.

2.2 Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung

Die Ermittlung des Bildungsbedarfs ist eingebunden in die Prozesse des Bildungsmanagements im Betrieb. Diese Prozesse sind Teil der Pflege und Entwicklung des quantitativen und qualitativen Personalbestands in einem Unternehmen. Personalentwicklung wiederum ist Bestandteil des Personalmanagements. In Abhängigkeit von Branche, Betriebsgröße und Unternehmensgeschichte sind in manchen Betrieben Personalmanagement, Personalentwicklung und Weiterbildungsmanagement kaum systematisch strukturiert. Dann werden Entscheidungen in Personalfragen spontan sowie stellen- und personenbezogen getroffen. In anderen Unternehmen ist die betriebliche Weiterbildung im Rahmen eines umfassend organisierten Personalmanagements zum großen Teil institutionalisiert, das heißt, durch Budgets, verantwortliche Personen und systematische Prozesse abgesichert. Einzelne Stufen der Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung lassen sich gut anhand der Budgetplanung beschreiben und unterscheiden. Diese Stufung beschreibt nicht notwendigerweise Entwicklungsschritte im Sinne eines Reifegradmodells. Vielmehr sind die im Folgenden genannten Situationen typische Verfahrensweisen, die in der betrieblichen Praxis anzutreffen sind und die den Rahmen für die Ermittlung des Bildungsbedarfs im Betrieb kennzeichnen.

Dezentrale Budgets

In vielen Betrieben und Organisationen existiert kein zentrales Budget für Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung. Weiterbildungsmaßnahmen für einzelne Beschäftigte werden, wenn überhaupt, aus den Budgets der jeweiligen Abteilung finanziert. Ein Weiterbildungsbedarf entsteht lokal, innerhalb des Teams oder der Abteilung, ausgehend von einzelnen Mitarbeitern oder Vorgesetzten. Ebenso lokal wird für die Deckung des Bedarfs gesorgt, oft durch die Buchung einer externen Weiterbildungsmaßnahme. Auch umfassende Weiterbildungsmaßnahmen, z. B. zur Einführung eines neuen Softwaresystems, werden durch eine Fachabteilung erledigt, hier z. B. durch die IT-Abteilung. Oft kann ein entsprechendes Unternehmen keine Auskunft darüber geben, welche Anteile am Budget für die betriebliche Weiterbildung eingesetzt werden. Dennoch kann es auch für die dezentralen Budgets zentrale Vorgaben geben, so dass beispielsweise ein Pro-Kopf-Budget bestimmt wird, oder anteilig die Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen bestimmt werden.

Personalentwicklung mit zentralem Budget

Von einer systematischen Personalentwicklung im Unternehmen kann man erst dann sprechen, wenn eine entsprechende zentrale Stelle oder Abteilung mit einer Budgetverantwortung ausgestattet ist. Ziel der Personalentwicklung ist es, Qualifikationen, Kompetenzen und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im

Betrieb stets aktuell und wettbewerbsfähig zu halten, und dafür notwendige künftige Entwicklungsschritte zu antizipieren. Die Personalentwicklung bietet dafür den Vorgesetzten in den Abteilungen sowie den Beschäftigten verschiedene Instrumente an. Neben den Instrumenten zur stellen- oder personenbezogenen Entwicklungsplanung wird man von der Personalentwicklung üblicherweise erwarten, dass sie Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung anbietet, sei es in Form eines Bildungsprogramms als Inhouse-Schulung, oder durch Beauftragung geeigneter Bildungsanbieter für externe Schulungen. Entscheidend ist hier, von einer Angebotsorientierung zu einer Nachfrageorientierung zu kommen. Das heißt: Es kann für eine systematische Personalentwicklung nicht entscheidend sein, welche Weiterbildungsangebote am Markt verfügbar sind – vielmehr sollte der tatsächliche Bedarf Auswahl und Einsatz von Weiterbildungsmaßnahmen bestimmen. Daher gehört die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs zu den Kernaufgaben einer systematischen Personalentwicklung.

Bildungscontrolling

Wenn zentrale Budgets für die betriebliche Weiterbildung eingesetzt werden, liegt es nahe, deren Verwendung systematisch zu planen, sowie zu überprüfen, ob die Verwendung die gewünschten Ziele erreicht oder verfehlt. Nimmt man einen Zusammenhang von Planung und Kontrolle an, so ergibt sich der Gedanke des Bildungscontrollings, im Sinne der zielorientierten Steuerung des Einsatzes von unternehmerischen Ressourcen für die Weiterbildung. Dabei ist entscheidend, entsprechende Aktivitäten und Verfahren nicht auf die Bewertung der Zielerreichung zu begrenzen. Das heißt: Es reicht nicht, nur den Erfolg einer Bildungsmaßnahme zu evaluieren, selbst wenn diese Evaluation die Bewertung des Transfers in das Arbeitsfeld umfasst. Die Bewertung der Zielerreichung und des Transfer reicht nicht aus – es gilt, die Ziele selbst kritisch zu überprüfen. Es muss sichergestellt sein, dass die Ziele der Weiterbildungsmaßnahme tatsächlich den Anforderungen am Arbeitsplatz, damit den Bedarfen entsprochen haben. Daher ist die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs Startpunkt und zentraler Bestandteil des Bildungscontrollings.

3 Verfahren der Bildungsbedarfsermittlung

Bevor im Folgenden einige ausgewählte Verfahren der Bildungsbedarfsermittlung im Betrieb vorgestellt werden, sollen grundlegende Konzepte erörtert werden. Diese dürfen als Prinzipien verstanden werden, an denen sich unterschiedliche Verfahren orientieren.

3.1 Grundlegende Konzepte

Die hier erörterten Prinzipien der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bedarf wird gemeinhin als *Differenz zwischen Soll und Ist* verstanden. Im Zuge der Entwicklung von Unternehmen und Märkten ist es jedoch unabdingbar, durch *Prognose* künftige Bedarfe zu ermitteln. Mit einer passenden Qualifikation arbeiten Menschen besser in gegebenen Arbeitssystemen: Es kann allerdings auch sinnvoll sein, die *Arbeitsorganisation* umgekehrt den Leistungsvoraussetzungen des Personals anzupassen. Letztlich gilt es, auch Interessen, Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungswissen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei der Bildungsplanung zu berücksichtigen, durch *partizipative Verfahren*.

3.1.1 Soll-Ist-Vergleich

Insbesondere im Kontext von Schule ist Bildungsarbeit von einer Defizitorientierung geprägt: Zunächst wird eine Norm bestimmt, was für die formale Anerkennung einer Qualifikation zu leisten ist, dann werden beim Individuum die Lücken diagnostiziert, die dafür sprechen, dass eine entsprechende Qualifikation erst nach einem Lern- und Entwicklungsprozess per Zertifikat zuerkannt werden kann. Sicherlich ist die Arbeit an allgemeinbildenden Schulen auch anderen, stärker pädagogischen Perspektiven verpflichtet; gleichwohl ist die Defizitorientierung prägend für das Nachdenken über Lehren und Lernen in außerschulischen Bereichen, so in Hochschule ebenso wie in der beruflichen Bildung. Im Kontext der betrieblichen Bildung führt die Defizitorientierung zu einem Soll-Ist-Vergleich, der viele Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs kennzeichnet. Manfred Becker definiert im Kontext der betrieblichen Bildung „Bedarf" typischerweise als einen Mangel:

> *Ein Bedarf beschreibt die Differenz zwischen einem aktuellen Ist-Zustand und einem erwünschten Soll-Zustand. Im Kontext der Weiterbildung bedeutet dies, Mitarbeiter möglichst frühzeitig und systematisch auf zukünftige Aufgaben vorzubereiten bzw. Mängel zu erkennen und zu beheben. Dem Weiterbildungsbedarf liegen sowohl exogenen [sic!] Ursachen als auch endogen verursachte Veränderungen zugrunde. Während die exogenen Ursachen in Veränderungen der externen Rahmenbedingungen liegen (z. B. des Arbeits-, Beschaffungs- und Absatzmarktes), betreffen endogene Ursachen interne Rahmenbedingungen (z. B. Versetzungen, berufliche Aufstiege, Entführung neuer Verfahren oder Produktionsmethoden, Innovationen, betriebliche Expansion oder die Neuausrichtung der Unternehmensstrategie).* *(Becker 2013, S. 825)*

Die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs konzentriert sich in der Folge auf den Vergleich zwischen Soll (erforderliche Qualifikationen) und Ist (vorhandene Qualifikationen). Im englischsprachigen Diskurs geht es um die Lücke in den Qualifikationen, hier spricht man von einer „skill-gap analysis" (vgl. Granados/Erhardt 2012). Dabei ist das Soll durch die konkreten Anforderungen der Arbeitstätigkeit bestimmt. Formale Abschlüsse der beruflichen Bildung spielen eine untergeordnete Rolle. Im Idealfall spiegelt der Abschluss einer Berufsausbildung, ein berufsqualifizierender

Studienabschluss oder ein Zertifikat der beruflichen Weiterbildung die Anforderungen einer Arbeitstätigkeit in sinnvoller Weise wider – für die betriebliche Weiterbildung sind allerdings nicht die formalen Abschlüsse, sondern die Anforderungen des Arbeitsplatzes maßgeblich. In jüngerer Zeit versucht man, anstelle eng gefasster Qualifikationen umfassender definierte Handlungskompetenzen zu beschreiben. Dem Grunde nach werden aber auch für Kompetenzprofile zu Arbeitstätigkeiten Soll-Ist-Vergleiche durchgeführt.

Folglich nimmt die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs für die Seite des Solls die Tätigkeiten im Betrieb für einen Analyse in den Blick. Ausgangspunkt ist dafür nach Becker (2013, S. 450 ff.) die Arbeitsstelle im Betrieb, die als kleinste Einheit in der Aufbauorganisation aufgefasst wird und verschiedene Arbeitstätigkeiten sinnvoll zusammenfasst sowie einer Person im Betrieb zuordnet. Jede Stelle kann durch eine Stellenbeschreibung gekennzeichnet werden, die unter anderem darlegt, welche Arbeitsergebnisse von dieser Stelle erwartet werden (Aufgaben), und welche Arbeiten zur Erreichung dieser Ziele zu erledigen sind (Tätigkeiten). Den Tätigkeiten entsprechen verhaltensbezogene Leistungsvoraussetzungen auf Seiten der Person, die diese Tätigkeiten ausführt (Anforderungen). Die für eine Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikationen, Kompetenzen) leiten sich aus diesen Anforderungen ab. Im Zuge der Organisationsentwicklung werden Bündel von Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen über die einzelne Stelle hinaus betrachtet.

Für die Personalentwicklung gilt hingegen kurz: Die betrieblichen Abläufe bestimmen die *Aufgaben* einer Stelle, die Aufgaben bestimmen die *Tätigkeiten*, die Tätigkeiten die erforderlichen *Anforderungen*, die Anforderungen wiederum bestimmen die *Qualifikationen*.

3.1.2 Prognose

Beim Soll-Ist-Vergleich steht die Arbeitstätigkeit im Vordergrund – deren Analyse ist, vorrangig vor bestehenden Qualifikationen, Ausgangspunkt der Bestimmung von Anforderungen an das Personal im Betrieb. Allerdings bergen empirische Verfahren, die an der aktuell gegebenen Arbeitsorganisation ansetzen, die Gefahr, einen momentanen Zustand zu beschreiben und damit zu fixieren. Entscheidend ist aber, den künftigen Bedarf rechtzeitig zu identifizieren. Angesicht des Wandels von Marktanforderungen, Umweltbedingungen und Produktionsverfahren sowie der demografischen Entwicklung ist es notwendig, neben dem momentan gegebenen Zustand von Organisation, Aufgabe und Tätigkeit *mögliche Veränderungen* der Arbeitsabläufe zu antizipieren, um Mitarbeiter auf *künftige* Anforderungen vorzubereiten. Nach Jörg Stender lassen sich sowohl die Anforderungen an das Personal (Soll) als auch die gegebenen Qualifikationen (Ist) auf Gegenwart und Zukunft beziehen – es gibt ein derzeitiges Soll und ein mögliches zukünftiges Soll, und ebenso ein derzeitiges Ist, und mögliche zukünftige Ist-Zustände:

> *Sowohl die Soll- als auch die Ist-Kompetenzen können im Analyseprozess der Bedarfsanalyse auf zwei unterschiedliche Zeithorizonte bezogen werden. Zum einen kann eine gegenwartsbezogene Betrachtungsweise eingenommen werden. Zu fragen ist in diesem Kontext, ob die Kompetenzen eines Mitarbeiters für seine derzeitigen Tätigkeiten und die daraus resultierenden Anforderungen ausreichen. […]*
> *Soll- und Ist-Kompetenzen können im Analyseprozess aber auch auf einen zukünftigen Zeithorizont bezogen werden. Dann geht es nicht um einen derzeit bestehenden qualifikatorischen gap [sic!], sondern um einen in der Zukunft absehbaren Bedarf, der bspw. dadurch virulent werden kann, dass im Unternehmen Änderungen in der Produkt-/Dienstleistungspalette und/oder in der Aufbau-/Ablauforganisation geplant werden.*
> *(Stender 2009, S. 112)*

Die gegenwartsbezogene Betrachtungsweise ist *reaktiv*; sie führt zu einer *operativen Bedarfsanalyse*, die sich in einem *technokratischen Planungsmuster* konkretisiert. Die zukunftsbezogene Betrachtungsweise ist *proaktiv*; sie entspricht einer *strategischen Bedarfsanalyse*, die sich unter anderem in einer „avantgardistischen Praxis" (Stender 2009, S. 112) konkretisiert.

Ein zentrales Problem der operativen Bedarfsanalyse ist die Konzentration auf die qualifikatorische Lücke, die sich in einem Problem am Arbeitsplatz zeigt. Bis diese Lücke offenbar wird, haben mangelnde Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einzelnen Mitarbeitern oder ganzen Gruppen von Mitarbeitern unter Umständen bereits schädliche Folgen für das Unternehmen – beispielsweise verliert aufgrund schlechter Servicequalität ein Unternehmen Kunden, oder ein Projekt kann nicht rechtzeitig in die Umsetzungsphase starten. Aber selbst wenn der Weiterbildungsbedarf erkannt ist, dauert es noch einige Zeit, bis eine Weiterbildungsmaßnahme konzipiert ist, ein ausreichender Teil des Personals die Schulung durchlaufen hat, und der Transfer am Arbeitsplatz vollzogen ist.

Die Bestimmung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs muss auf diesen dreifachen zeitlichen Verzug (Identifikation der qualifikatorischen Lücke, Konzeption der Bildungsmaßnahme, Dauer von Schulung und Transfer) reagieren, und frühzeitig Qualifikationsbedarfe erkennen. Dies lässt sich zum einen wiederum auf der *operativen Ebene der Unternehmensführung* umsetzen, indem die Planung der betrieblichen Weiterbildung regelmäßig und rechtzeitig bei betrieblichen Änderungsprozessen jeder Art mit geplant wird. So erfordert beispielsweise die Einführung eines neuen Softwaresystems, dass die Veränderungen der Arbeitstätigkeit und die daraus resultierenden Veränderungen der Anforderungen an das Personal bereits in der Phase der Entwicklung der Software mit berücksichtigt werden. Dementsprechend ist die Qualifizierung des Personals ein wesentlicher Bestandteil der Projektplanung, ebenso wie die bestehenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Arbeitnehmern, die künftig das Softwaresystem nutzen, wichtige Bezugspunkte für die Systemgestaltung sind.

Zum andern erfordert die Reaktion auf den dreifachen zeitlichen Verzug bei der Bestimmung des betrieblichen Bildungsbedarfs eine Verankerung der Personalentwicklung auf der *strategischen Ebene der Unternehmensführung*. Ausgangspunkt ist hier die Betrachtung des Arbeitsvermögens der Belegschaft als zentralen Produktionsfaktor, der ebenso sorgfältig bei der Entwicklung eines Unternehmens zu berücksichtigen ist wie Investitionen in die Entwicklung neuer Produkte, die Einführung neuer Produktionsverfahren oder die Erschließung neuer Märkte. Hier greift das Stichwort vom „Humankapital" in einer wertschätzenden Bedeutung für den betrieblichen Kontext – die nicht zwingend Menschen auf ihr betriebswirtschaftlich verwertbares Arbeitsvermögen reduziert, auch wenn diese Reduktion gelegentlich anzutreffen ist.

3.1.3 Arbeitsorganisation

Das Prinzip des Soll-Ist-Vergleichs begreift einen Qualifizierungsbedarf im Betrieb als Mangel auf Seiten des Menschen, der eine Arbeitsaufgabe erfüllen soll. Die Grundidee ist, dass das Personal dem Arbeitssystem anzupassen ist. Die Lücke zwischen Ist und Soll wird allein als Mangel der individuellen Voraussetzungen einer Person im Arbeitsprozess aufgefasst. Die Anforderungen des Arbeitssystems erscheinen als gegeben: Dort, wo ihre Dynamik betrachtet wird, wird diese in erster Linie als extern beeinflusst und damit determiniert betrachtet. Das heißt: Es sind die Marktanforderungen, neue Produktionsverfahren, neue Geschäftsprozesse oder neue Werkzeuge, die – unausweichlich – neue Anforderungen an Stelleninhaber nach sich ziehen.

Nun bietet aber gerade die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs die Chance, nicht nur die Anforderungen an den einzelnen Arbeitnehmer in den Blick zu nehmen, sondern das Arbeitssystem als Ganzes zu betrachten und Gestaltungspotenziale zu nützen. Ausgangspunkt hierfür kann nach Becker sein, nicht mehr oder nicht ausschließlich nach den qualifikatorischen Lücken auf Seiten des Personals zu fragen, sondern in Form einer „Ursachenanalyse" (vgl. Becker 2013, S. 826 f.) danach zu fragen, warum erforderliche Qualifikationen (Soll) auf Seiten der Arbeitstätigkeit und vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Ist) auf Seiten der Arbeitnehmer überhaupt auseinander liegen. Stellt diese Ursachenanalyse Mängel fest, so können diese Mängel nach Wollen (Motivation), nach Können (Qualifikation) oder nach Dürfen (Ordination) klassifiziert werden. Die Ursachen für die Mängel liegen in dieser Betrachtungsweise nicht ausschließlich auf Seiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern sind oft organisatorisch begründet. So verlieren beispielsweise Beschäftigte Qualifikationen, wenn sie am Arbeitsplatz unterfordert sind (Mangel an Übung), oder werden schlichtweg nicht auf Defizite, die selbstständig durch informelles Lernen behoben werden könnten, aufmerksam gemacht (Mangel an Rückkopplung).

Der Abgleich von notwendigen Anforderungen an Arbeitnehmer (Soll) und vorhandenen Qualifikationen (Ist) ist in dieser Betrachtungsweise eine Gleichung mit zwei Unbekannten: Es kann der Arbeitsaufgabe angemessen, für arbeitende Menschen

erfüllender und auch betriebswirtschaftlich sinnvoll sein, nicht nur das Personal der Arbeitsorganisation anzupassen, sondern die Arbeitsorganisation den arbeitenden Menschen. Als Arbeitsorganisation lässt sich fassen, wie Menschen im Betrieb durch Arbeitsteilung, Zusammenarbeit und Führung Arbeitsgegenstände bearbeiten und so Mehrwerte erzeugen. Die Arbeitsorganisation beschreibt daher einzelne Arbeitsaufgaben, die technische Arbeitsteilung zwischen Menschen und Betriebsmitteln (Maschinen, Werkzeuge, Informationssysteme) sowie organisatorische Verfahren und Prozesse. Die Arbeitsorganisation im Betrieb ist Gegenstand der Arbeitsgestaltung. Die Frage nach der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs sollte daher *Arbeitsgestaltung und Qualifizierung komplementär betrachten*, und damit eine technik-deterministische Sicht überwinden:

> *Bereits relativ früh machte Burkart Lutz darauf aufmerksam, dass Qualifikationsanforderungen nicht unmittelbar aus der technischen Struktur von Produktionsprozessen abgeleitet werden können. Aus der technischen Struktur ergeben sich lediglich Anforderungen an menschliche Arbeit. Wie diese jeweils jedoch konkret zu Arbeitsaufgaben und Arbeitstätigkeiten gebündelt werden, ist eine Frage der betrieblichen Organisation [...]. Damit war bereits im Ansatz der in den arbeits- und industriesoziologischen Untersuchungen zur Entwicklung von Arbeit vorherrschende Technik-Determinismus aufgebrochen.* *(Brater 2010, S. 817)*

Die Einführung eines beliebigen tätigkeitsspezifischen Softwaresystems in einem Unternehmen kann hier wiederum als Beispiel dienen. In vielen Arbeitsbereichen ergeben sich durch die Digitalisierung neue Produktionsverfahren, Arbeitsprozesse sowie Betriebs- und Geschäftsmodelle. Dennoch finden sich in den grafischen Benutzungsoberflächen häufig Bedien- und Anzeigeelemente, die einer analogen, manuellen Bearbeitung nachempfunden sind. Bekannte Werkzeuge (z. B. ein Stift, mit dem man Textstellen farblich hervorheben kann) oder bekannte Arbeitsmittel (z. B. eine Eingabemaske, die einem etablierten Papierformular nachempfunden ist) verringern den Qualifikationsbedarf. Entsprechende Softwareanwendungen sind daher von qualifizierten Personen leichter zu nutzen. Eine an vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten orientierte Gestaltung des Arbeitssystems verringert den Qualifizierungsbedarf.

Es ist allerdings anzumerken, dass die komplementäre Betrachtung von Arbeitsgestaltung und Qualifizierung nicht automatisch zu einer menschenzentrierten Arbeitsorganisation führt. So kann eine Arbeitsorganisation, die an bekannte Routinen auf Seiten des Personals anschließt, eine notwendige Qualifizierung überflüssig machen. Damit bleiben dann den betroffenen Personen auch berufliche und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten verwehrt. Im Extremfall kann die optimale Gestaltung eines Arbeitssystems den Aufwand für die Qualifizierung auf ein Mindestmaß an Einarbeitung reduzieren oder vollständig überflüssig machen. Statt zu einer komplementären Betrachtung führt dies zu einer rein tayloristischen Arbeitsorganisation.

3.1.4 Partizipation

Sowohl die prognostische Funktion der Bestimmung des betrieblichen Bildungsbedarfs als auch die Berücksichtigung der Arbeitsorganisation machen deutlich, dass eine rein reaktive, technokratische Planung der betrieblichen Bildungsarbeit in Form eines Soll-Ist-Abgleichs kaum erfolgreich sein wird. Neben dem bereits angesprochenen zeitlichen Verzug (Identifikation der qualifikatorischen Lücke, Konzeption der Bildungsmaßnahme, Dauer von Schulung und Transfer) sind insbesondere Probleme bei der Passung der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen zu vermuten, sowie mangelnde Akzeptanz bei den Adressaten.

Das Prinzip der Partizipation bietet sich hier als mögliche Strategie zur Problemlösung an: Die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden, zusammen mit den jeweiligen Führungskräften, möglichst frühzeitig und intensiv in die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs einbezogen. Aus der Arbeitsgestaltung (siehe oben) wird auf diese Weise die lernende Organisation, beispielsweise in Formen von „kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP)". Für entsprechende partizipative Verfahren lassen sich verschiedene Begründungsmuster nennen, die jeweils zu unterschiedlichen Akzenten in der Durchführung der Bildungsbedarfsanalyse führen: das *Arbeitsprozesswissen* der Adressaten, die Orientierung an *Ressourcen* in der Unternehmensentwicklung und nicht zuletzt, die Berücksichtigung der *Interessen* aller Betriebsangehörigen. Ziel kann eine verbesserte Motivation oder die Aktivierung latenter Wissensbestände sein.

Als *Arbeitsprozesswissen* lassen sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnen, über die Menschen in Arbeitsprozessen verfügen, und die unmittelbar im Rahmen der beruflichen Tätigkeit entwickelt und weitergegeben werden. Arbeitsprozesswissen sind also Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nicht vollständig von der Arbeitstätigkeit ablösen lassen, die sich nicht umfassend fachwissenschaftlich erfassen und begründen lassen und die daher nur begrenzt in formalen Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt werden können. Verwandte gebräuchliche Konzepte sind das implizite Wissen, oder das Erfahrungswissen – wobei zu beachten ist, dass sich Arbeitsprozesswissen auf der Grundlage und in der Auseinandersetzung mit systematisch strukturierten und didaktisch vermittelten Wissensbestandteilen entwickelt. Arbeitsprozesswissen bildet eine wichtige Grundlage für autonomes Handeln im Arbeitsprozess:

> *Es [das Arbeitsprozesswissen] bezieht sich hier auf das Verständnis des Gesamtarbeitsprozesses, an dem die jeweilige Person beteiligt ist – in seinen produktbezogenen, technischen, arbeitsorganisatorischen, sozialen und systembezogenen Dimensionen – und zum anderen wird ein solches Arbeitsprozesswissen als Grundlage für eine selbstbewusste Orientierung im Arbeitsprozess begriffen. Das Arbeitsprozesswissen ist in dieser Sicht nicht nur eine Grundlage für die funktionale Bewältigung von*

Arbeitsanforderungen, sondern enthält auch Potenziale für autonomes berufliches Handeln und die Möglichkeit zur Einflussnahme auf die Gestaltung der Arbeitsorganisation. *(Brater 2010, S. 817 f.)*

Das Prinzip der Partizipation im Rahmen der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs zielt in diesem Begründungsmuster darauf ab, von den Personen im Arbeitsprozess selbst zu erfahren, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich wichtig sind, und wie diese ausgestaltet sind. Kurz: Die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wissen selbst, wie eine Arbeitaufgabe am besten zu bewältigen ist, und sie wissen selbst ebenso, was für eine erfolgreiche Bewältigung einer Arbeitsaufgabe wirklich wichtig ist.

Die Orientierung an *Ressourcen* setzt an vorhandenen Qualifikationen und möglichen naheliegenden Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Beschäftigter im Betrieb an. Hier stehen nicht das Wissen im Vordergrund, sondern die Kompetenzen, über die das Personal im Betrieb verfügt. Stender (2009, S. 113) geht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit einer negativen Lücke im Soll-Ist-Vergleich aus. So ist durchaus denkbar, dass die Qualifikation der Beschäftigten im Betrieb die Anforderungen an die Arbeitstätigkeiten übersteigt. Ressourcen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bleiben ungenutzt, was – durch Frustration – zu einer mangelnden Leistungsbereitschaft und einer erhöhten Mitarbeiterfluktuation führen kann. Wesentlich ist jedoch, die ungenutzten Kompetenzen ebenso wie mögliche, durch Weiterbildung erweiterte Kompetenzen der Beschäftigten für die Weiterentwicklung des Unternehmens zu nutzen. Potentiell vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ob nun in Form der negativen Lücke aktuell nicht genutzt, oder durch Weiterbildung zu fördern) sind ein zentraler Produktionsfaktor, der für die Entwicklung neuer Produktionsverfahren oder sogar neuer Produkte und Dienstleistungen genutzt werden kann. Stender bezieht sich hier auf den potenzialorientierten Ansatz nach Erich Staudt:

Angesichts der Mängel der bisher skizzierten Planungsmuster schlägt Staudt eine teilweise Umkehrung der Planungsschritte vor. Die Qualifikationen der Mitarbeiter werden dabei nicht mehr nur als Folge von anderen Faktoren geplant, sondern sie werden zum zweiten Ausgangspunkt aller Planungsprozesse erhoben. Gefragt wird letztlich auch danach, welche organisatorischen und technischen Lösungen und letztlich sogar welche Produkte bzw. Dienstleistungen sich mit den verfügbaren Qualifikationspotenzialen erschließen lassen. *(Stender 2009, S. 132)*

Nach diesem Begründungsmuster zielt die Partizipation der Beschäftigten an der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs darauf ab, Qualifizierungspotenziale sichtbar zu machen und für die Unternehmensentwicklung zu nutzen. Das hat zur Folge, dass Unternehmensführung und Beschäftigte gemeinsam die Unternehmensentwicklung konstruieren. Weder Produktionsverfahren und Arbeitsorganisation,

noch Produkte und Dienstleistungen am Markt werden als gegeben betrachtet, sondern sind gestaltbar. Die Beschäftigten werden in letzter Konsequenz zu Mitunternehmern.

Damit ist bereits das dritte gängige Begründungsmuster für die partizipative Verfahren in der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs angesprochen: die *Interessen*. Ausgangspunkt ist eine sehr grundlegende Annahme: Eine Berücksichtigung der Ansprüche der Beschäftigten im Betrieb führe (im Sinne der Loyalität) zu einer höheren Leistungsbereitschaft und zu einer stärkeren Bindung an Produkte, Dienstleistungen und das ganze Unternehmen. In der Folge erscheint es als wesentlich, auch beim betrieblichen Bildungsbedarf die Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu berücksichtigen. Die bereits angesprochenen Informations-, Vorschlags- oder Mitbestimmungsrechte nach dem Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) zur betrieblichen Weiterbildung fundieren dies rechtlich.

Allerdings ist das Verhältnis von Interesse und Weiterbildung nicht einfach zu bestimmen. Es lässt sich keineswegs darauf reduzieren, dass die im Betrieb beschäftigten Personen grundsätzlich ein Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen hätten, da diese ja die individuellen Handlungsmöglichkeiten erweitern. Im Gegenteil: Die betroffenen Personen haben oft ein ausgeprägtes Gespür dafür, dass mit einer Weiterbildung eine Erweiterung der Arbeitstätigkeit verbunden ist, die wiederum eine höhere Verantwortung im Arbeitsprozess nach sich zieht. Letztere wird häufig aber nicht durch ein höheres Arbeitsentgelt honoriert, sondern führt nur zu einer Mehrbelastung. Weiterbildung im Sinne einer Aufstiegsfortbildung ist nur dann im Interesse einer abhängig beschäftigten Person, wenn die Weiterbildung tatsächlich in einem Aufstieg resultiert, der wiederum mit einer Gehaltssteigerung verbunden ist.

In der Sozialpartnerschaft zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern wird ein gemeinsames Interesses an Maßnahmen der Weiterbildung vorausgesetzt. Gemeinsam ist das Interesse, die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu erhalten und zu steigern. Neben diesem sozialpartnerschaftlichen Interesse haben Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aber auch ein ganz eigennütziges Interesse: Weiterbildung dient dem Erhalt und der Sicherung des eigenen Arbeitsvermögens. Es besteht die Notwendigkeit, nicht nur die gegebenen Anforderungen am Arbeitsplatz zu erfüllen, sondern mittels beruflicher Qualifikationen jetzt und künftig auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können – unter anderem, um gegebenenfalls einen Betrieb auch verlassen zu können:

> *Die Aufmerksamkeit richtete sich hier auf Fähigkeiten, das eigene Arbeitsvermögen zu erzeugen, zu erhalten und auf dem Markt anzubieten, es aber auch gegenüber Gefährdungen zu schützen und hierauf bezogen die eigenen Interessen zur Geltung zu bringen.* *(Brater 2010, S. 817)*

Das Interesse der abhängig beschäftigten Personen, das eigene Arbeitsvermögen zu erhalten und weiterzuentwickeln, unterscheidet sich vom sozialpartnerschaftlichen Interesse, die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu stärken, und steht diesem unter Umständen sogar entgegen. Es bildet ein Gegengewicht zu den Gewinnerzielungsabsichten des Unternehmens, was im Zuge einer echten Partizipation der Belegschaft an der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs keinesfalls ignoriert werden sollte.

3.2 Ausgewählte Verfahren

In den einschlägigen Schriften zur Analyse des betrieblichen Bildungsbedarfs findet sich meist eine Aufzählung von Verfahren der Datenerhebung und -auswertung, die das gesamte Spektrum der empirischen Sozialforschung widerspiegeln: Befragung sowohl von Mitarbeitern als auch von Führungskräften, Tätigkeitsanalyse durch arbeitswissenschaftliche Beobachtung, Workshops, Dokumentenanalyse, kriteriengeleiteter Vergleich (Benchmarking), Umfeldanalyse und anderes mehr (vgl. Krämer 2012, S. 223). Unter dem Stichwort „Instrumente" werden meist Fragebögen oder Kriterienkataloge vorgestellt (vgl. Döring et al. 2007; Iller/Sixt 2004).

Folgende Struktur kann eine Einordnung der vielfältigen Verfahren und Instrumente ermöglichen: Zum Ersten lässt sich beschreiben, wer oder was als Datenquelle genutzt wird. Zum Zweiten ist zu unterscheiden, auf welche Fragestellung die Erhebung und die anschließende Analyse abzielen, was im engeren Sinne also Untersuchungsgegenstand ist. Zum Dritten ist die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs durch ein prozessartiges Vorgehen gekennzeichnet.

- *Datenquellen:* Für eine Befragung stehen die Beschäftigten selbst, unmittelbare Vorgesetzte oder Führungskräfte höherer Ebenen sowie betriebsinterne und externe Experten zur Verfügung. Eine Befragung kann stark strukturiert sein, z. B. durch einen Fragenbogen mit geschlossenen Fragen, oder eher offen, in Form eines Interviews. Als Datenquelle zum betrieblichen Bildungsbedarf hat sich das Mitarbeiterentwicklungsgespräch etabliert, sofern dieses regelmäßig und strukturiert stattfindet. Statt Befragungen sind in einigen Verfahren auch moderierte Workshops üblich, meist mit Betriebsangehörigen, seltener mit externen Personen. Andere Verfahren setzen auf Beobachtung der Arbeitstätigkeit. Als Datenquellen dienen zudem oft Dokumente, einerseits betriebsinterner Herkunft, beispielsweise aus der Arbeitsplanung. Anderseits lassen sich auch externe Dokumente systematisch auswerten, so unter anderem Stellenanzeigen der jeweiligen Branche.
- *Untersuchungsgegenstände:* Bei einer Befragung, beim Mitarbeitergespräch oder für einen Workshop entspricht der Gegenstand der Analyse mehr oder weniger direkt der Fragestellung im Fragebogen, im Interviewleitfaden oder im geplanten Gesprächsverlauf. Für die übrigen Datenquellen bestimmt der Untersuchungsgegenstand die Beobachtungs- und Analysekriterien. Tatsächlich fragen einige

Verfahren recht direkt nach der qualifikatorischen Lücke, so in Mitarbeiterbefragungen oder als Ergebnis der Mitarbeiterentwicklungsgespräche. Andere Verfahren zielen auf die Anforderungen am Arbeitsplatz ab, die sich aus den Arbeitsaufgaben aktuell und künftig ergeben. Wiederum andere Verfahren analysieren recht unmittelbar bestehende und künftig erforderliche Qualifikationen.

- *Systematischer Prozess:* Ohne Zweifel erfordert die Erhebung des betrieblichen Bildungsbedarfs eine „methodische Absicherung" (vgl. Becker 2013, S. 823 f.), um im Betrieb wirksam zu sein. Notwendig ist daher eine Beschreibung von Phasen, Schritten, Aktivitäten und Ergebnissen in einem strukturierten Prozess, der in Form eines Projekts durchgeführt oder als Standardprozess etabliert wird. Allerdings ist zu bedenken, dass der Aufwand von Planung und Durchführung in Relation zu den Zielen und Zwecken stehen muss. So können gerade einfache Verfahren der Situation im Betrieb angemessen sein und schneller brauchbare Ergebnisse liefern als komplexe Formen (vgl. Iller/Sixt 2004, S. 6). Ein systematischer Prozess sollte Anonymität und Datenschutz gewährleisten; sinnvoll erscheint zudem ein obligatorischer Schritt der Ergebnisrückkoppelung, in dem Erkenntnisse den betroffenen oder verantwortlichen Personen bekannt gegeben werden, um eine Absicherung der Ergebnisse zu erreichen (vgl. Merk 2006, S. 225).

Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass konkrete Verfahren verschiedene Datenquellen und Analyseverfahren kombinieren, und so einen jeweils spezifischen, dem jeweiligen Betrieb angemessenen Prozess bilden. Im Folgenden werden einzelne Verfahren vorgestellt, die jeweils typisch für einer der drei genannten Untersuchungsgegenstände sind. Abbildung 3 illustriert die Zuordnung der ausgewählten Verfahren zu den Untersuchungsgegenständen und zu einem möglichen Grad der Partizipation:

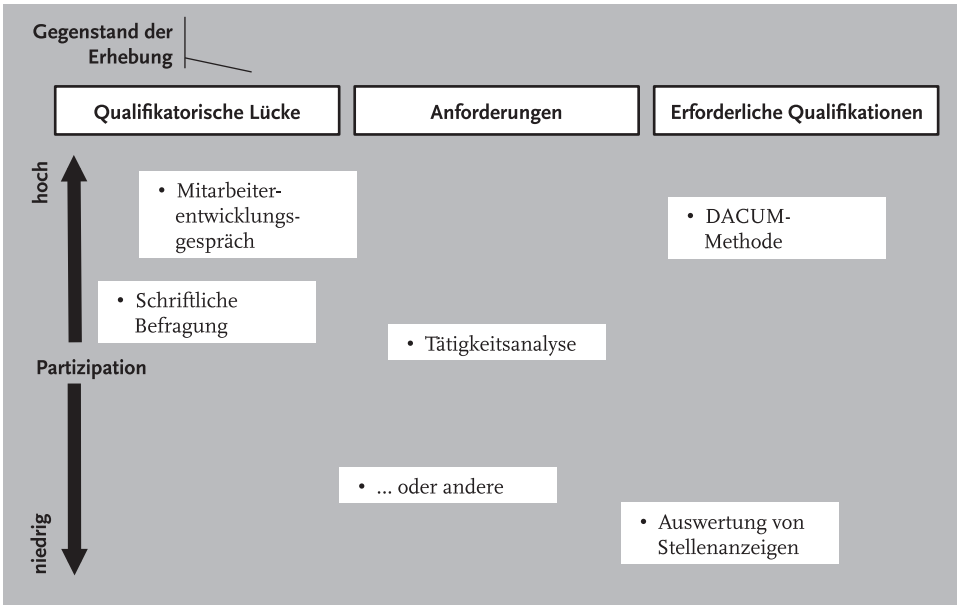


Abbildung 3: Ausgewählte Verfahren nach Untersuchungsgegenstand und Grad der Partizipation

3.2.1 Qualifikatorische Lücke: Schriftliche Befragung und Mitarbeiterentwicklungsgespräch

Eine *schriftliche Befragung* von Beschäftigten, einschließlich der Führungskräfte, kann direkt und konkret den Weiterbildungsbedarf erheben. Gefragt wird nach Themen oder Kompetenzen, die aktuell oder künftig im Weiterbildungsprogramm angeboten werden sollten. Es ist auch möglich, eine Reihe von Inhalten und damit verbundenen Zielen zu präsentieren, und Prioritäten zu dieser Liste zu erfragen. Zudem können Erwartungen und Befürchtungen erfragt werden (vgl. Iller/Sixt 2004, S. 27 f.). Ein großer Vorteil einer schriftlichen Befragung ist in der Anonymität zu sehen, ebenso in der praktischen Durchführbarkeit. So kann mittels eines Online-Fragebogen recht schnell eine große Zahl von Beschäftigten befragt werden, und bei entsprechender Gestaltung der Fragen als geschlossene Fragen ist eine schnelle deskriptiv-statische Auswertung möglich. Der Nachteil schriftlicher Befragungen direkt zur qualifikatorischen Lücke ist darin zu sehen, dass sich die Ergebnisse unter Umständen stärker an (vermeintlichen) Bedürfnissen orientieren als am gegebenen Bedarf. Das heißt: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter äußern ihre Wünsche zur Weiterbildung, wobei diese nicht immer mit den Unternehmenszielen in Einklang stehen. Kommt die Unternehmensleitung (möglicherweise aus gutem Grund) dann den individuellen Qualifizierungszielen nicht nach, wird das enttäuschte Erwartungen zur Folge haben. Zudem sollte der Zusammenhang zwischen Qualifikation und Arbeitsorganisation Berücksichtigung finden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass ein schriftlicher Fragebogen einen Prozess der Überlegung und Abwägung anregt, indem beispielsweise

Ursachen für eine mangelnde individuelle Leistungsfähigkeit (und Leistungsbereitschaft) erfragt werden. Dabei kann gleichermaßen auf Veränderungspotenziale sowohl im Qualifikationsprofil als auch in der Arbeitsorganisation hingewiesen werden, oder es können mögliche Ursachen im Können, Wollen und Dürfen benannt werden (vgl. Becker 2013, S. 826 ff.).

Eine Erörterung von Leistungsmöglichkeit, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft ist normalerweise Gegenstand des *Mitarbeiterentwicklungsgesprächs*, das gelegentlich auch als Zielvereinbarungsgespräch ein zentrales Instrument der Mitarbeiterführung und -entwicklung ist. Im festen Turnus, meist jährlich, besprechen Beschäftigte mit ihren jeweiligen Vorgesetzten die individuelle Leistung und Zufriedenheit am Arbeitsplatz und vereinbaren Entwicklungen sowie Ziele für den kommenden Zeitabschnitt. Aus dieser individualdiagnostischen Intervention lässt sich unmittelbar ein Weiterbildungsbedarf als qualifikatorische Lücke ableiten, sofern die Ergebnisse für die Personalentwicklung im Betrieb dokumentiert und dort aggregiert werden. Der Vorteil des Mitarbeiterentwicklungsgesprächs als Datenquelle für die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs ist darin zu sehen, dass die Unternehmensentwicklung insgesamt, und damit verbunden Zielvorgaben für Geschäftsbereiche, Abteilungen und Teams, Ausgangspunkt der Erörterung im Gespräch sein sollten. Zudem sollten sowohl die individuellen als auch die kollektiven Interessen der Beschäftigten ebenfalls zentraler Gegenstand der Gespräche sein, aber eben im Zusammenhang mit den strategischen Unternehmenszielen (vgl. Iller/Sixt 2004, S. 28). Der Nachteil ist allerdings im hohen administrativen Aufwand zu sehen. Neben dem Aufwand der Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation der jährlichen Gespräche als Führungsaufgabe ergibt sich ein Aufwand der Auswertung und Dokumentation hinsichtlich des Bildungsbedarfs.

3.2.2 Anforderungen: Tätigkeitsanalyse

Die für eine Arbeitstätigkeit erforderlichen Qualifikationen ergeben sich aus den Anforderungen, die eine Tätigkeit an beschäftigte Personen stellt. Tätigkeiten wiederum ergeben sich aus den Aufgaben, die einer Arbeitsstelle durch die Arbeitsteilung im Betrieb zugewiesen sind. Für die *Analyse der Tätigkeiten* stehen verschiedene Erhebungsmethoden zur Verfügung, insbesondere die Befragung der Stelleninhaber selbst, der Vorgesetzten oder der Arbeitsplanerinnen, in Form von Interviews oder moderierten Verfahren (Workshops). Daneben bieten Dokumente wie Stellenbeschreibungen, Prozessdokumentationen oder Arbeitsanweisungen entscheidende Informationen. Nicht zuletzt ist auch eine Beobachtung der Arbeitstätigkeit nach standardisierten Verfahren möglich, direkt am Arbeitsplatz oder, in besonderen Fällen, auch im arbeitswissenschaftlichen Labor. Grundsätzlich ist zu beachten, dass die Bewertung einer Arbeitstätigkeit im Betrieb im Zusammenhang steht mit der tarifrechtlichen Einordung, und damit mit der Vergütung.

Die Arbeitstätigkeit selbst kann nach unterschiedlichen Elementen analysiert und beschrieben werden: Eine Aufgabe besteht aus angestrebtem Arbeitsergebnis sowie aus Inhalten, Abläufen und Prozessen. Eine Arbeitstätigkeit ist charakterisiert durch Interaktion mit Materialien und Werkzeugen, sowie durch die arbeitsteilige Beziehung zu anderen Personen mit gleichen oder anderen Arbeitstätigkeiten. Aus Erfordernissen an die Handlungsregulation und aus Entscheidungsmöglichkeiten resultieren Anforderungen an die ausführende Person (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten). So konzentriert sich das Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA, nach Rainer Oesterreich) auf die Anforderungen an Denken, Planen und Entscheiden in der Arbeitstätigkeit (vgl. Nerdinger/Blickle/Schaper 2008, S. 364), während das Tätigkeitsbewertungssystem (TBS, nach Winfried Hacker et al.) eine hierarchische Untergliederung einer Arbeitstätigkeit nach Teiltätigkeiten und deren Bewertung zum Grundprinzip hat (vgl. Hacker et al. 1995).

Die Analyse der mittels dieser Methoden erhobenen Daten richtet sich nach einem definierten Vorgehen. Es ist beispielsweise notwendig, Tätigkeiten nach ihrer Wichtigkeit, ihrer Häufigkeit und ihrer Besonderheit zu klassifizieren. Ausgangspunkt für die Datenerhebung können erfolgskritische Ereignisse positiver oder negativer Art sein (*critical incidents method*), oder der Vergleich zweier Arbeitsnehmer(-gruppen), die sich in ihrer Leistung unterscheiden (*behavioral event method*) (vgl. Becker 2013, S. 461 f.).

Becker (2013, S. 453 f.) weist darauf hin, dass es in der betrieblichen Praxis notwendig ist, auf geeignete Weise von den konkreten Arbeitsaufgaben und den konkreten Tätigkeiten einer einzelnen Arbeitsstelle zu abstrahieren, um sinnvoll Tätigkeiten, Anforderungen und Qualifikationen zu ordnen und Personen fördern zu können. Zunächst ist es sinnvoll, die Beschreibungen von Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen zu standardisieren, so dass einzelne Stellen durch Tätigkeits-, Anforderungs- und Qualifikationsprofile vergleichbar werden. Diesen Schritt bezeichnet Becker als *Enzyklopädisierung*. Im Weiteren ist es sinnvoll, auf einem geeigneten Abstraktionsniveau aus der Vielzahl von tätigkeits-, anforderungs- und qualifikationsbezogenen Merkmalen der Arbeitsstellen im Betrieb diejenigen auszuwählen, die wesentlich, erfolgskritisch und dauerhaft für eine Stelle im Betrieb sind. Anhand dieser Auswahl lassen sich viele Stellen in Stellenbündeln zusammenfassen. Erst diese *Elementarisierung* ermöglicht es, Komplexität in der Personalentwicklung zu reduzieren, indem die statische, eineindeutige Zuordnung zwischen Aufgabe und Person aufgehoben wird.

> *Das Bauprinzip der Stellenbündel entspricht grundsätzlich dem der Stellenbeschreibung. Die organisatorische Einbindung, die Kerntätigkeiten und die fachlichen sowie persönlichen Anforderungen werden auf einem vom Unternehmen festzulegenden Abstraktionsniveau in Stellenbündel zusammengefasst. Die Devise für das Abstraktionsniveau lautet: so allgemein wie möglich, so konkret wie nötig! […]*
> *Anhand der im Stellenbündel festgelegten Tätigkeiten und Anforderungen werden dann Personen ausgewählt und mit der Aufgabenerledigung beauftragt, die die*

Qualifikationen (Qualifikationsprofil) und das Potenzial (Potenzialprofil) mitbringen, die jeweiligen Leistungen quantitativ und qualitativ anforderungsgerecht zu erbringen. Performanz orientierte Personalentwicklung schließt die Lücke zwischen Anforderungs- und Qualifikationsprofil [...]. *(Becker 2013, S. 454 f.)*

Eine Arbeits-, Tätigkeits- oder Anforderungsanalyse ist mit hohem Aufwand verbunden. Entsprechende Verfahren sind komplex, bieten aber eine zuverlässige Quelle, um die Anforderungen an die Beschäftigten im Betrieb zu bestimmen und daraus den Weiterbildungsbedarf abzuleiten. Zu beachten ist dabei, dass entsprechende Arbeitsstudien üblicherweise einem anderen Zweck dienen: Das ist einerseits die produktionsergonomische Optimierung von Arbeitsabläufen, andererseits die Arbeitsbewertung. Letztere ist (als wichtigster, aber nicht alleiniger Faktor) entscheidend für die Bestimmung des Arbeitsentgelts, unter anderem in Tarifverträgen. Für die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs können daher entsprechende Kategorien und Daten aus den Arbeitsstudien der Branche oder im Betrieb genutzt werden. Es ist allerdings zu beachten, dass diese Informationen eben für den Zweck der Entgeltbestimmung und damit der Lohngerechtigkeit erhoben wurden, und damit Ergebnisse der sozialpartnerschaftlichen Auseinandersetzung sind.

3.2.3 Analyse zu erforderlichen Qualifikationen: Auswertung von Stellenanzeigen und DACUM-Methode

Ein einfaches Verfahren zur Bestimmung des betrieblichen Bildungsbedarfs, das unmittelbar nach erforderlichen Qualifikationen fragt, ist die *Auswertung von Stellenanzeigen* – bei großen Unternehmen betriebsintern, in jedem Falle aber bezogen auf den branchenspezifischen offenen Arbeitsmarkt. Eine entsprechende laufende Beobachtung und Auswertung der Beschreibung offener Stellen kann Trends aufdecken, und damit eine wichtige Grundlage für die Programmplanung der betrieblichen Weiterbildung sein.

Als ein umfassendes und erprobtes Verfahren, erforderliche Qualifikationen der beruflichen Bildung zu erheben, gilt die *DACUM-Methode*. DACUM steht für „Developing A Curriculum" (vgl. Norton 1997). Das Verfahren ist in Nordamerika im Bereich der Gestaltung von betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen weit verbreitet. Sowohl die USA als auch Kanada sind durch ein marktwirtschaftliches System der beruflichen Bildung geprägt: Berufliche Qualifizierungsbedarfe sowohl der Erstausbildung als auch der Weiterbildung werden von den Unternehmen selbst oder von lokal und zum Teil privatwirtschaftlich agierenden Bildungsträgern gedeckt. Die staatliche Regulierung spielt eine untergeordnete Rolle, gleichzeitig ist (in einigen Branchen) die Bedeutung der Gewerkschaften sehr hoch. Eine standardisierte Methode ist hier ein geeignetes Mittel, das von allen Interessensgruppen akzeptiert wird: Die DACUM-Methode führt Beschäftigte, Führungskräfte und Arbeitsplaner in einem mehrtägigen Workshop zusammen, der nach einem vorgegebenem Verfahren von einer (oder einem) geprüften Moderatorin (oder Moderator) durchgeführt wird.

In den DACUM-Workshops beschreiben und analysieren erfahrene Arbeitskräfte ihre Arbeitstätigkeit. Grundlage ist also das Arbeitsprozesswissen, das durch die Moderation systematisch erfragt wird. Die Analyseschritte sind vorgegeben. So wird die Arbeitstätigkeit *(job)* durch Aufgaben beschrieben *(duties)*; diese wiederum durch Tätigkeiten *(tasks)* und Arbeitsschritte *(steps)*. Für die Beschreibung dieser taxonomischen Einheiten sind Formulierungen vorgegeben. Für die Arbeitsschritte wird die richtige Durchführung beschrieben *(workers behavior)*, aber auch die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten einschließlich unveränderlicher Persönlichkeitseigenschaften *(knowledge, skills, traits)*. Zudem werden Betriebs- und Arbeitsmittel (Werkzeuge, Maschine, Materialien) erfasst. Das konsensorientierte Verfahren soll die Akzeptanz der Ergebnisse sicherstellen:

> *Jede korrekt ausgeführte Arbeitstätigkeit verlangt den Einsatz bestimmter Kenntnisse, Fertigkeiten, Werkzeuge und Verhaltensweisen, die auf dem Weg einer Aufgaben- und Tätigkeitsanalyse mindestens implizit mit erhoben werden können.*
>
> *(Clement 2002, S. 138)*

Obwohl im moderierten Verfahren auch künftige Entwicklungen und generelle Trends erfragt werden, gilt die prognostische Funktion der DACUM-Methode als wenig ausgeprägt. Das Verfahren setzt eben an der gegebenen Arbeitssituation an (vgl. Clement 2002, S. 140 f.), die Veränderung der Arbeitsorganisation und der Qualifikationsanforderungen ist schwer zu erfassen. Zudem ist festzuhalten, dass mit DACUM zwar erforderliche Qualifikationen strukturiert erfasst werden können, diese allerdings noch kein Curriculum bilden. Ein Curriculum hat zum Gegenstand, Ziele und Inhalte von Bildungsprozessen im zeitlichen Verlauf zu ordnen, das heißt: Ein Curriculum beschreibt Lernschritte oder eine sinnvollen Abfolge in der Entwicklung von Kompetenzen im Verlauf eines individuellen Lernprozesses. Die Ergebnisse eines DACUM-Workshops beschreiben zwar, was eine kompetente Arbeitskraft wissen und können muss, aber nicht, auf welchem Weg entsprechende Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Clement 2002, S. 142). Daher legt die DACUM-Methode, wie viele andere Verfahren der Ermittlung des Bildungsbedarfs ebenso, zwar das Ziel und die Inhalte fest, aber nicht den Weg.

3.3 Kritik

Die bisherigen Ausführungen zu ausgewählten Verfahren legen folgenden Schluss nahe: Die Prinzipien der Prognose, der Arbeitsorganisation und der Partizipation machen die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs erheblich schwieriger, als das die einfache Definition des Bedarfs als Mangel im Vergleich von Soll und Ist nahelegt. Insbesondere das Soll hängt ab von künftigen und damit ungewissen Entwicklungen, von der Möglichkeit, statt einer Qualifizierung der Beschäftigten die Arbeitssysteme zu verändern, und nicht zuletzt von den Interessen der betroffenen Personen.

Dennoch gilt neben der Evaluation betrieblicher Bildungsmaßnahmen die Bedarfsermittlung als wichtigster Bestandteil einer systematischen Personalentwicklung (vgl. Becker 2011, S. 31 ff.). Wie oben ausgeführt, setzt die Bedarfsermittlung die Ziele der Personalentwicklung, und legitimiert diese Ziele durch reliable und objektive Verfahren. Reliable, valide und objektive Verfahren sind gleichzeitig Voraussetzung dafür, dass sich die betriebliche Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung im Unternehmen oder in einer Organisation als professionell präsentiert und als unverzichtbar etabliert (vgl. Arnold/Lermen 2004, S. 10).

Auf einen Denkfehler in diese Zusammenhang von Legitimation und Professionalisierung weisen Rolf Arnold und Markus Lermen (2004, S. 10 ff.) allerdings hin: Aus der Notwendigkeit und dem Umstand, systematische und objektive Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs einzusetzen, folgt nicht, dass der Bedarf selbst etwas objektiv Gegebenes ist. Mit anderen Worten: Die empirisch abgesicherte Beschreibung eines Bedarfs bedeutet nicht, dass dieser Bedarf auch dann existierte, wenn er nicht ermittelt werden würde. Im Gegenteil: Die genannten Verfahren dienen ausschließlich dazu, so etwas wie einen Bedarf zu schaffen:

> *Hat uns schon die Bildungsökonomie der 1970er Jahre des vergangenen Jahrhunderts u. a. die Einsicht hinterlassen, dass Aus- und Weiterbildungs-Nachfragen nicht nur etwas mit tatsächlichen Bedarfen, sondern auch mit dem Qualifizierungsangebot zu tun haben (Stichwort „angebotsinduzierte Nachfrage"), so zeigte uns insbesondere die vergleichende Bildungsforschung, dass auch die Gestaltung von Arbeitsplätzen – also die „Anforderungen" vor Ort – nicht nur Bezugsgröße, sondern auch Ergebnis von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung sind […]. Mit anderen Worten: Arbeitsplatzbezogene Anforderungen werden sich künftig sowohl an den Kompetenzen der potenziellen Arbeitnehmer orientieren müssen als auch an den Ansprüchen, die sie selbst an diesen Plätzen realisieren möchten und wofür sie über die gewerkschaftlichen Interessenvertretungen – mit voller Berechtigung – kämpfen.* *(Arnold/Lermen 2004, S. 11)*

Es gibt also Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, und letztlich auch von anderen Anspruchsgruppen, beispielsweise der öffentlichen Hand, die Arbeitslosigkeit vermeiden und Beschäftigung fördern will, und es gibt eine daraus resultierende Nachfrage nach Angeboten der betrieblichen Weiterbildung. Der Bedarf, der zwischen Bedürfnissen und der Nachfrage steht, ist aber ein Ergebnis der Aushandlung zwischen den Anspruchsgruppen. Es geht nicht darum, einen Bedarf zu entdecken, sondern diesen als gestaltbar zu begreifen.

4 Zusammenfassung

Eine methodisch abgesicherte Bestimmung des Bedarfs an Weiterbildung im Betrieb hat zum Ziel, Ressourcen für die betriebliche Bildung effizient einzusetzen: Es gilt, an die richtigen Personen im Betrieb diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die jetzt und künftig für den Erfolg des Unternehmens oder die Ziele der Organisation notwendig sind. Die systematische Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs ist der Gegenentwurf zu personen- und stellenbezogenen Ad-hoc-Entscheidungen über einzelne Maßnahmen der Weiterbildung, sowie zu einer rein reaktiven Deckung einer zu spät entdeckten Qualifizierungslücke.

Die Ermittlung des Bildungsbedarfs ist wesentlicher Bestandteil der Pflege und Entwicklung des Personalbestands, und damit als Teil der Personalentwicklung bedeutsames Instrument des Personalmanagements. In der einschlägigen Literatur findet sich eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten – von typischen Fragebögen und Checklisten hin zu aufwändigen Verfahren unter der Beteiligung von Expertinnen und Mitarbeitern. Um entsprechende Verfahren für den konkreten Anwendungsfall angemessen einsetzen zu können, sollten die im vorliegenden Beitrag genannten Grundlagen bekannt sein und beachtet werden. So kennzeichnen zum Ersten der *Soll-Ist-Vergleich*, das Prinzip der *Prognose*, die Komplementarität von *Arbeitsorganisation* und Qualifikation sowie, nicht zuletzt, verschiedene Begründungen und Formen der *Partizipation* die Verfahren und Instrumente. Zum Zweiten lassen sich Verfahren und Instrumente nicht nur nach unterschiedlichen Datenquellen und nach der Formalisierung als strukturierter Prozess unterscheiden; entscheidend ist vielmehr die Frage, was überhaupt ermittelt wird: Der Gegenstand der Analyse kann die *aktuelle qualifikatorische Lücke* sein, aktuelle oder künftige *Anforderungen des Arbeitssystems*, oder *die erforderlichen Qualifikationen selbst* im Sinne eines Kompetenzkatalogs oder eines Curriculums.

Dabei sollten eine ausdifferenzierte Systematik und ein in hohem Maße strukturiertes Vorgehen in der Bildungsbedarfsermittlung nicht darüber hinweg täuschen, dass der Bedarf eben keine objektive vorhandene Größe ist. Ein Bedarf an Qualifikationen ist – nicht nur im Betrieb – das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen verschiedenen Interessensgruppen, im Betrieb insbesondere der Sozialpartner. Diese Aushandlung basiert auf Vorstellungen über eine wünschenswerte Zukunft und der diese Zukunft prägenden Arbeitsteilung zwischen einzelnen Personen, insbesondere aber zwischen Arbeitskräften und Arbeitsmitteln, wie Werkzeugen, Maschinen, Prozessen und Softwareanwendungen. Die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs ist daher ein dynamischer, komplexer Prozess mit vielen unbekannten Größen. Diese Unbekannten sind es aber, die betriebliche Bildung gestaltbar machen, im Sinne der positiven Entwicklung eines Unternehmens und der dort tätigen Personen.

Quellen

Zitierte Literatur

Arnold, Rolf/Lermen, Markus (2004): Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anders". In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2/2004, S. 9-16.

Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung: Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Becker, Manfred (2013): Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bellmann, Lutz/Leber, Ute (2004): Finanzierung betrieblicher Weiterbildung. Empirische Befunde verschiedener Befragungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2/2004, S. 37-39.

Brater, Michael (2010): Berufliche Bildung. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 805-837.

Clement, Ute (2002): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. Karlsruhe: Universität Karlsruhe.

Döring, Ottmar/Geldermann, Brigitte/Rätzel, Daniela/Seifert, Melanie/Löfffelmann, Sonja/Forster, Ulrich (2007): Handlungshilfen für Bildungsberater: Bildungsbedarfsanalyse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Granados, Alcira/Erhardt, Götz (2012): Corporate Agility Organization – Personalarbeit der Zukunft. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Hacker, Winfried/Fritsche, Birgit/Richter, Peter/Iwanowa, Anna (1995): Tätigkeitsbewertungssystem (TBS). Verfahren zur Analyse, Bewertung und Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. Zürich: vdf Hochschulverlag/Stuttgart: Teubner.

Iller, Carola/Sixt, Annika (2004): Flexibel, praktisch, zielgenau. Handbuch für kleine und mittlere Unternehmen zur Ermittlung des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs. Heidelberg: BeKUM.

Krämer, Michael (2012): Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Merk, Richard (2006): Weiterbildungs-Management: Bildung erfolgreich und innovativ managen. Grundlagen der Weiterbildung. 3. Auflage. Augsburg: ZIEL.

Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2008): Arbeitsanalyse und -bewertung. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer.

Norton, Robert E. (1997): DACUM Handbook. 2. Auflage. Columbus, Ohio, USA: Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University.

Stender, Jörg (Hg.) (2009): Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel.

Volkholz, Volker/Köchling, Annegret (2001): Lernen und Arbeiten. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster/New York: Waxmann, S. 375-415.

Weiterführende Literatur

Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd/Pätzold, Günter (2009): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart: Steiner.

Beiling, Britta (2009): Systematische Bildungsbedarfsplanung. Für eine erfolgreiche Bildungsarbeit in der betrieblichen Weiterbildung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Döring, Ottmar/Geldermann, Brigitte/Rätzel, Daniela/Seifert, Melanie/Löffelmann, Sonja/Forster, Ulrich (2007): Handlungshilfen für Bildungsberater: Bildungsbedarfsanalyse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Sauer, Hermann F. (1995): Die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs als Voraussetzung einer systematischen Personalentwicklung. Grundsätzliche Überlegungen und praktische Ansätze. Egelsbach/Frankfurt a. M./St. Peter Port: Hänsel-Hohenhausen.

Vollmar, Meike (2013a): Gestaltung der beruflichen Weiterbildung in Unternehmen 2010. In: Wirtschaft und Statistik, 12/2013, S. 883-892.

Vollmar, Meike (2013b): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2010. Methodik und erste Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik, 4/2013, S. 276-287.

Augewählte Informationsressourcen im Web

Qualifizieren im Betrieb / Wissensmanagement

http://www.qualifizieren-im-betrieb.de (Abruf: 26.05.2015).

Im Informationsportal des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH findet sich Verfahren, Umsetzungsbeispiele und Instrumente zur Qualifizierungsbedarfsanalyse im Betrieb; im Bereich „Qualifizieren im Betrieb".

Wegweiser zur betrieblichen Weiterbildung

http://www.praktisch-unschlagbar.de/weiterbildung (Abruf: 26.05.2015).

Im Rahmen des Informationsportals zur beruflichen Bildung, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Kooperation mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Energie betrieben wird, finden sich viele Hinweise zur betrieblichen

Weiterbildung, unter anderem eine Info- und Toolbox (als PDF mit dem Titel: „Berufliche Weiterbildung im Betrieb. Info- und Toolbox für Personalverantwortliche, Betriebs- und Personalräte“).

Förderschwerpunkt im Europäischen Sozialfond 2014-2020
http://www.esf.de/portal/DE/Foerderperiode-2014-2020/inhalt.html
(Abruf: 26.05.2015).
Für die Förderperiode ab 2014 zählen die „Antizipierung des Qualifikationsbedarfs“ und damit verbunden „die Erstellung von Lehrplänen“ zu den Förderschwerpunkten, mit dem Ziel der Verbesserung der Arbeitsmarktrelevanz (Ziel C, Absatz 2). Einzelne Bundesländer in Deutschland setzen dieses Ziel in Förderprogramme um, welche den betrieblichen Bildungsbedarf zum Gegenstand haben.

Ulrich Iberer & Ulrich Müller

B7 Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen

1 Einführung 450

2 Begriffliche Grundlagen 451
2.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln 452
2.2 Steuerungsansätze für Bildungsprogramme 453

3 Produkt, Markt und Kunde: Marketing in der beruflichen Bildung 455
3.1 Warum Marketing für Bildung? 456
3.2 Produktmanagement 459
3.3 Markenbildung – Bildung als Marke 461

4 Programmplanung als Bildungsprozessmanagement 462
4.1 Bildungsbedarfe analysieren 463
4.2 Programm gestalten 465
4.3 Veranstaltung: Angebote organisieren und durchführen 467
4.4 Lernerfolge dokumentieren und prüfen 469
4.5 Lerntransfer sichern 470
4.6 Bildungserfolge erfassen und evaluieren 471
4.7 Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen 473

5 Zusammenfassung 475

Produktmanagement und Programmplanung fokussieren den Kernprozess einer Bildungseinrichtung bzw. -abteilung: das Initiieren und Entwickeln, Gestalten und Steuern von Bildungsangeboten. All das, was die Einrichtung nach innen wie außen auszeichnet, wird im Bildungsprogramm ausgedrückt. Der Planungsprozess eines solchen Programms erfordert weitaus mehr als das Terminieren von Veranstaltungen oder das Aufstellen eines Stundenplans.

Fach- und Leitungsverantwortliche in Akademien, Bildungszentren, Berufsschulen wie auch in innerbetrieblichen Organisationseinheiten zur Aus- und Weiterbildung sind zweifach herausgefordert: Sie müssen einerseits alle Aktivitäten der Einrichtung auf

den angestrebten Kompetenzaufbau bei den Lernenden ausrichten. Gleichzeitig stehen sie in der Pflicht, auch die mittelfristigen Ziele der Organisation bzw. des Unternehmens zu verfolgen, z. B. im Hinblick auf strategische Entscheidungen oder um die eigene Überlebensfähigkeit sicherzustellen. Für die Bewältigung dieser doppelten Aufgabenstellung bedarf es also der Verschränkung einer pädagogischen Perspektive mit einer betriebswirtschaftlichen Perspektive.

1 Einführung

Als Einrichtungen der beruflichen Bildung (synonym: Berufsbildung) kommen prinzipiell alle Organisationen in Betracht, die sich der berufs- und erwerbsbezogenen Aus- und Weiterbildung verschreiben. „Organisation" bezeichnet hierbei sowohl das zielgerichtete Planen von verantwortlichen Personen und Gruppen, als auch die sich daraus ergebenden Strukturen bzw. Einrichtungen (vgl. Tenorth/ Tippelt 2007). Neben den Bildungsorganisationen zur Berufsausbildung im dualen System (gewerblich-technisch, kaufmännisch-verwaltend, sozial-pflegerisch) zählen hierzu die Bildungseinrichtungen der beruflichen Umschulung, Fort- und Weiterbildung. Sie alle eint, dass sie über spezifische Bildungsangebote an bestimmte Personengruppen aktuelle Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln wollen als Voraussetzung zur Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit (vgl. ebd.).

Die Funktion einer „Bildungseinrichtung" wird dabei von zwei unterschiedlichen Organisationstypen gleichzeitig wahrgenommen: Zum einen wollen solche Organisationen, deren unmittelbarer Zweck im Ausbringen von Bildungsangeboten liegt, Wertschöpfung durch Bildungsarbeit generieren (Berufsschulen, Akademien, Bildungsverbünde, freiberufliche Trainer usw.). Zum zweiten sind für die Berufsbildung auch Unternehmen und Organisationen bedeutsam, deren Zweck zunächst jenseits von Bildungsaufgaben liegt (Rohstoffgewinnung, produzierendes Gewerbe, Dienstleistung, Verwaltung usw.). Sie stellen für die Lernenden ein zentrales Erfahrungs- und Lernfeld dar und sind maßgeblich für die berufliche Sozialisation. Eine Abteilung Personalentwicklung oder eine firmeninterne Arbeitsgruppe zur Ausbildung kann daraufhin als Bildungseinrichtung innerhalb der Organisation bzw. des Unternehmens verstanden werden. In dualen Ausbildungsformaten sowie in Dienstleistungsbeziehungen wiederum sind die beiden angeführten Typen miteinander strukturell verbunden.

Die überinstitutionelle Perspektive der Berufsbildung ist maßgebend davon bestimmt, dass Bildungsangebote und Bildungsteilnehmer auf Märkten zueinander finden. Bei der Programmplanung, insbesondere im berufsbezogenen Bildungssektor mit einer Vielzahl von gewinn- bis nichtgewinnorientierten Bildungsanbietern, stellt sich die Aufgabe, mit den relevanten Zielgruppen in Beziehung zu treten und

durch den Aufbau einer Marke die Bildungsorganisation insgesamt strategisch zu positionieren. Im Innenraum einer Bildungsorganisation wirkt das Programm als mittlerer Aggregationszustand: Zwischen der generellen, organisationalen Funktionslogik einerseits (Arbeits-, Bildungsstätte) und den situations- bzw. subjektbezogenen Lehr- und Lernaktivitäten andererseits definiert es ein institutionell verankertes Arbeitsprogramm. Es wirkt für die direkt beteiligten Personen (Lernende, Lehrende, Vorgesetzte, Kollegen) als Orientierungsmaßstab im gemeinsamen Bildungsprozess und trägt zur Identifikation mit der Organisation bei. Außenstehende (Interessierte, Beobachter u. a.) können durch das Bildungsprogramm in Form von Beschreibungen (z. B. Programmhefte) und Symbolen (z. B. Zertifikate) die ursprünglich intangible und intransparente Dienstleistung „Bildung" wahrnehmen.

An dieser Stelle wird der Zusammenhang von Bildung und Produkt deutlich: Obwohl Bildung nicht wie ein Verbrauchsgut konsumiert werden kann, ist ein Bildungsangebot eben auch eine Handelsware im Sinne eines Dienstleistungsangebots. Es ist die Voraussetzung für ein arbeitsteiliges Vorgehen, setzt bestimmte Arbeitsschritte in logische Folgebeziehungen und verknüpft die Einzelaktivitäten zu einem erkennbaren Ganzen.

Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen bewegen sich oberhalb der unmittelbaren pädagogischen Interaktion. Sie greifen pädagogische (insbesondere didaktische) Erkenntnisse auf und verbinden diese mit organisationsbezogenen bzw. ökonomischen Wissensgebieten (z. B. Unternehmensführung, Management). Es werden die Ideale, Ideen und Normen der Organisation manifestiert, inhaltliche Schwerpunkte sowie ein konzeptioneller Rahmen gesetzt und die konkreten Angebote für Lehr- und Lernprozesse definiert. Die folgenden Ausführungen skizzieren ein Modell, das eine zyklisch angeordnete Schrittfolge zum Initiieren und Steuern von beruflichen Bildungsangeboten beinhaltet, mit besonderem Blick auf berufsbezogene Bildungsgänge und betriebliche Personalentwicklung. Es werden generelle Leitungsprinzipien auf den Kontext von Bildung bzw. Bildungsorganisationen hin spezifiziert.

2 Begriffliche Grundlagen

Die Verbindung von pädagogischen und ökonomischen Prämissen provoziert sogleich eine Grundsatzfrage: Inwieweit können Bildungsprozesse tatsächlich geplant und gesteuert werden? Zunächst sollen die begrifflichen Grundlagen sowohl aus einem didaktischem Zugang, als auch in einem generellem Management-Verständnis bestimmt werden.

2.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln

Anknüpfungspunkte für ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Managementprozessen in Bildungsorganisationen finden sich bereits in dem von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dieter Haller (1975, S. 10 ff.) in den 70er Jahren entwickelten Konzept des „didaktischen Handelns". Die Autoren unterscheiden didaktisches Handeln vom Unterrichten und bezeichnen mit dem ersten, weiter gefassten Begriff alle Aktionen, die auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bezogen sind. Nach diesem Verständnis ist nicht nur die Tätigkeit des Lehrers oder Ausbilders ein didaktisches Handeln, sondern auch die Arbeit des Kultusministers, der neue Lehrpläne entwirft, die Arbeit des Redakteurs, der eine Sendung im Bildungsfernsehen betreut, oder aber auch die Tätigkeit des Autodidakten, der sich entschließt, die Sendung im Fernsehen anzusehen und mit Kollegen zu diskutieren (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 75 ff.). Didaktisches Handeln umfasst also Prozesse der unmittelbaren Einwirkung auf Lehr-Lernprozesse (wie z. B. Training, Weiterbildung) und Prozesse der mittelbaren Einflussnahme durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen. Der Begriff eignet sich daher auch als Grundlage für die besonderen Formen betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns, wie sie in Bildungsorganisationen im Rahmen eines Bildungsmanagements erfolgen.

Didaktisches Handeln geschieht auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Die folgenden Überlegungen differenzieren vier solcher Ebenen, die mit den Kurzbegriffen Bildungspolitik, Institution, Didaktik und Kommunikation bezeichnet werden sollen (vgl. Abbildung 1). Auf der ersten Ebene „Bildungspolitik" werden die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit gestaltet, z. B. durch die Verabschiedung von Gesetzen, Ausbildungsordnungen oder Rahmenrichtlinien. Hier agieren in erster Linie (Bildungs-)Politiker und Verbandsfunktionäre. Auf der zweiten Ebene, „Institution", geht es um die Leitung und Gestaltung der einzelnen Organisation, also z. B. einer Schule, Akademie oder des Bildungswerkes eines Wirtschaftsverbandes oder des Bildungsressorts innerhalb eines Verbandes, Unternehmens oder einer Handelskammer. Auf der dritten Ebene „Didaktik" werden die im engeren Sinne didaktischen Prozesse geplant und organisiert: das Jahresprogramm, ein neues Qualifizierungsprogramm für Führungskräfte, ein Internet-Bildungsportal. Auf der vierten und letzten Ebene schließlich - „Kommunikation" - ist der eigentliche Lehr-Lernprozess angesiedelt: die Durchführung des einzelnen Kurses oder Lehrgangs, die Moderation und Leitung eines Workshops usw. Die Akteure auf dieser Handlungsebene sind Dozenten(innen), Trainer(innen), Moderatoren(innen), Lehrer(innen), etc.

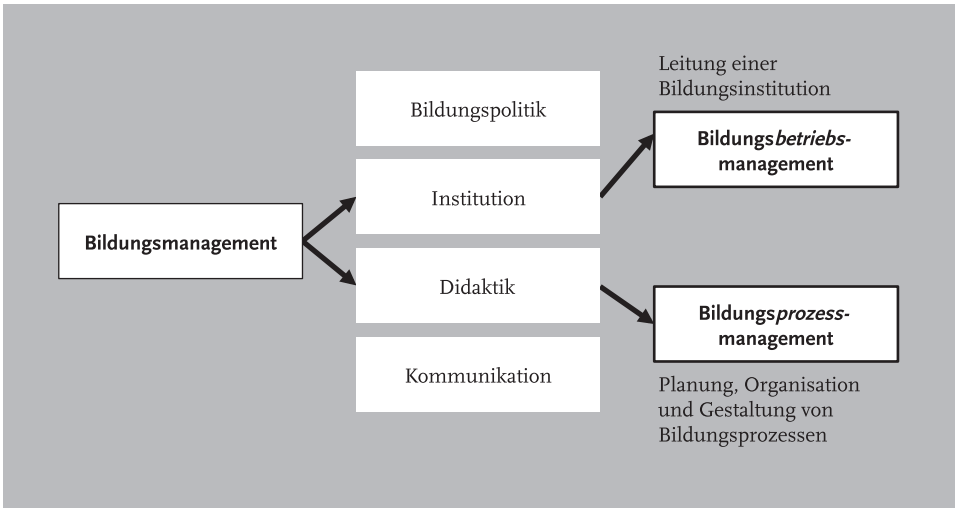


Abbildung 1: Handlungsebenen des Bildungsmanagements (Quelle: Müller 2007, S. 108)

Ausgehend von diesem Vier-Ebenen-Modell kann Bildungsmanagement als ein didaktisches Handeln verstanden werden, welches vorwiegend auf den beiden Handlungsebenen „Institution" und „Didaktik" vollzogen wird. Konzeptionell soll für diese beiden Handlungsebenen Bildungsmanagement in zwei spezifischen Handlungsformen entwickelt werden: Das Bildungsbetriebsmanagement (Handlungsebene Institution) zielt auf die Leitung einer Bildungsinstitution im Sinne einer betrieblichen Einheit. Das Bildungsprozessmanagement (Handlungsebene Didaktik) bezieht sich auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsangebote zu planen, anzubieten und durchzuführen und so Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten (vgl. Müller 2007, S. 107). Dieser Differenzierung liegt die theoretisch und empirisch vielfach erhobene Erkenntnis zugrunde, dass für die jeweiligen Ebenen je eigene Arbeits- und Kooperationsstrukturen vorliegen. Die Entwicklung und Einführung von Programmen der Berufsbildung erfordert zudem eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachbereichen und Führungskräften vor Ort am Arbeitsplatz (vgl. Bader/Sloane 2002; auch Seufert 2013).

2.2 Steuerungsansätze für Bildungsprogramme

In der klassischen Betriebswirtschafts- und Organisationslehre werden Management-Aufgaben zu allererst in normatives, strategisches und operatives Management unterschieden (vgl. z. B. Bleicher 2004). Normatives Management schafft Visionen, Leitbilder und Statute, welche in meist wenigen und knappen Sätzen die Werthaltungen, den Auftrag und das Selbstverständnis der (Bildungs-)Organisation festlegen. Auf dieser Ebene müssen grundsätzliche Fragen geklärt werden, die losgelöst von

aktuellen Ereignissen den Blick in die Zukunft richten. Demgegenüber zielt das strategische Management bereits konkreter auf die Stoßrichtungen des Leistungsangebots und legt auf einen bestimmten Zeitraum bezogene Aktivitäten fest (vgl. Schwarz et al. 2013, S. 122 ff.). An dieser Stelle kann zwischen der Gesamtstrategie der Bildungsorganisation und darauf bezogenen Strategien für definierte Aktionsbereiche („Geschäftsfelder") unterschieden werden. Gesamtstrategien enthalten grundlegende, die gesamte Bildungsorganisation betreffende Weichenstellungen bzw. Zukunftsorientierungen. Dies kann z. B. das Ziel eines Zusammenschlusses mit einer anderen Organisation sein, die Neuausrichtung des Bildungsbereichs oder deutliche Änderungen im Leistungsangebot (Programmatik, Preispolitik usw.). Geschäftsfeldstrategien beziehen sich demgegenüber auf einzelne Bildungsangebote oder Programmbereiche und enthalten Aussagen (Ziele, Maßnahmen, erforderliche Ressourcen) darüber, wie sie bearbeitet werden sollen (z. B. ausbauen, halten, abbauen).

Für das strategische Management ist entscheidend, die Erfolgspotenziale für die Bildungsorganisation zu bestimmen und zu nutzen (vgl. auch Iberer 2010, S. 236):

- Die Erfolgspotenziale liegen im Umfeld der Organisation, im Bereich ihrer Leistungsadressaten und in den Austauschbeziehungen mit den Anspruchsgruppen. Es geht darum, frühzeitig Veränderungen in den Rahmenbedingungen (v. a. demografische Entwicklung, verfügbare Ressourcen), die sich wandelnden Bedürfnisse der Leistungsadressaten oder neue Bedarfe im Bildungsmarkt zu erkennen und das Bildungsprogramm darauf auszurichten. Die Bildungsorganisation orientiert sich an den Veränderungen und reagiert insbesondere dort, wo sie in enger Kommunikation mit ihren Anspruchsgruppen steht. Sie verfolgt das Ziel der Anpassung, um zu überleben.
- Des Weiteren liegen die Erfolgspotenziale in der Bildungsorganisation selbst, in ihren originären Ressourcen und spezifischen Potenzialen. Der ressourcenorientierte Modus betont, dass die strategische Ausrichtung auch auf den besonderen, den nur in der jeweiligen Bildungsorganisation verfügbaren Fähigkeiten, Eigenschaften und Ressourcen basieren kann (z. B. erfahrene Aus- und Weiterbildner, inhaltliches Monopol, hohes Renommee). Durch das gezielte Nutzen und Weiterentwickeln dieser Kernkompetenzen kann die Bildungsorganisation kontinuierlich neue Leistungen und Problemlösungen erschaffen, so die sich verändernden Interessen ihrer Anspruchsgruppen erfüllen und damit wiederum letztendlich die eigene Existenz sicherstellen. Als Erfolgspotenzial sind hier die so genannten „weichen" Faktoren der Bildungsorganisation, wie Image und Kultur bedeutsam.

Beim operativen Management werden die normativ-strategischen Ziele, die langfristig angelegt sind, in mittel- bis kurzfristig orientierte Planungen transformiert. Zunächst werden die normativen Grundsätze und strategischen Entscheidungen in Programme und Projekte mit einem Planungshorizont von zwei bis vier Jahren heruntergebrochen, bevor schließlich das dispositive Management die konkreten Maßnahmen organisiert. Mittelfristig sind vor allem solche Aktivitäten, die Ressourcen über mehrere Jahre binden und wichtige Strukturen festlegen. Typische Beispiele hierfür sind

der Auf- und Ausbau von Geschäftsbereichen oder das Heranführen von Nachwuchskräften an Führungsaufgaben. Auch operative Pläne können als Mehrjahrespläne gestaltet sein (z. B. Finanzpläne), allerdings fokussieren sie primär den Ablauf zusammenhängender Phasen, z. B. auf das Geschäftsjahr oder das Jahresprogramm.

Durch generelle Unsicherheiten und sich verändernde Rahmenvorgaben arbeitet das operative Management sehr oft mit der Methode der rollierenden Planung. Die Planungen werden zunächst im Gesamtkontext skizziert und dann fortlaufend nach vorne hin konkretisiert bzw. erweitert, so dass die konkreten Maßnahmen Jahr für Jahr um ein Jahr weiter in die Zukunft reichen. Die wichtigsten Steuerungsinstrumente des dispositiven Managements sind Jahrespläne mit Jahreszielen und daraus abgeleitete Maßnahmen. Hier gilt es, die einzelnen Prozesse soweit zu formalisieren und zu standardisieren, dass einerseits die Kreativität und Flexibilität der Mitwirkenden zur Entfaltung kommen und andererseits die gemeinsamen Handlungen präzise und effizient durchgeführt werden können. Auf dieser Ebene sind praktisch alle Mitarbeiter und Arbeitsgruppen in unterschiedlicher Intensität involviert.

Jedoch: Nicht alle Aufgaben und Prozesse in einer Bildungsorganisation sind in gleichem Maße planbar. So ist es schwierig und oftmals auch wenig hilfreich, Routine- oder Alltagsaufgaben („das, was einfach getan werden muss“) in die Planung einzubeziehen. Außerdem zeichnet sich die Arbeit von Experten, v.a. von Trainerinnen und Trainern, Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen und Ausbildern, vor allem dadurch aus, dass sie ihre spezialisierte Tätigkeit eigenverantwortlich umsetzen und dabei auch mit unvorhersehbaren Ereignissen eigenständig umgehen. Nicht zuletzt deswegen gilt es für das Bildungsmanagement, ausreichend Kapazitätsreserven einzuplanen, die ein schnelles und flexibles Reagieren auf kurzfristig auftauchende neue Herausforderungen ermöglichen.

3 Produkt, Markt und Kunde: Marketing in der beruflichen Bildung

Die Verwendung von Begriffen wie „Produkt“, „Markt“, „Kunde“ oder „Marketing“ im Zusammenhang mit „Bildung“ löst bisweilen Befremden aus. Es wird befürchtet, dass Bildung als Ware vermarktet und funktionalisiert werden soll und dabei originäre Anliegen eines ganzheitlichen, pädagogisch fundierten Bildungsverständnisses verloren gehen (vgl. Müller/Keller 2008). Solche Bedenken sind nicht einfach von der Hand zu weisen, tatsächlich gilt es bei der Verwendung wirtschaftswissenschaftlicher Begriffe und Ansätze die Besonderheiten des Bildungsbereiches im Blick zu behalten.

3.1 Warum Marketing für Bildung?

Bildung ist beileibe kein Produkt, das man erwerben und – wie z. B. ein Auto benutzen oder wie z. B. eine Tafel Schokolade – konsumieren kann. Bildung wird von den lernenden Subjekten selbsttätig angeeignet und bedarf im besonderen Maße der eigenen Anstrengung. Das, was eine Bildungsorganisation anbieten kann, ist also nicht die Bildung selbst, sondern „nur" die Unterstützung und Hilfe bei Bildungsprozessen. Nur in diesem Sinne, als Dienstleistung kann Bildung vermarktet werden. Wenn wir also im Folgenden von „Produkten" sprechen, so meinen wir damit nicht die „eigentliche Bildung", die sich die Lernenden selbst aneignen, sondern wir meinen damit die einzelne, abgrenzbare Bildungsdienstleistung, mit der die Organisation auf den Markt tritt, also z. B. einen bestimmten Lehrgang, Studiengang, ein Seminar oder ähnliches.

Auch eine nicht primär am Gewinn orientierte Bildungseinrichtung kann ihre pädagogischen Ziele letztendlich erst dann realisieren, wenn die anvisierten Menschen die Bildungsangebote wahrnehmen und sich zur Teilnahme entscheiden. In den Fällen, in denen diese Menschen wählen können, ob sie ein Bildungsangebot wahrnehmen oder nicht, und vor allem dort, wo sie zwischen mehreren Bildungsangeboten wählen können, entsteht ein Bildungsmarkt. Bildungsorganisationen kennen diesen Wettbewerb und die Notwendigkeit, auf ihre Bildungsangebote aufmerksam zu machen, potentielle Zielgruppen („Kunden") zu überzeugen und für sich zu werben (vgl. Kuntz 2010).

Bildungsmarketing bezeichnet alle Aktivitäten und Entscheidungen einer Bildungsorganisation, die auf einem Markt, also auf ihre Abnehmer und ihre Anspruchsgruppen ausgerichtet sind. Diese wiederum bestimmen mit ihrer Positionierung und Kommunikation zum Anbieter sowie durch das In-Anspruch-Nehmen des Leistungsangebots die Geschäftsbeziehung (vgl. Kotler/Bliemel 1993). Pointiert formuliert bedeutet Marketing: „sein Ding in den Markt bekommen" und Bildungsmarketing im speziellen: „Bildung zu den Menschen bringen". Jede Bildungsorganisation, die eine Leistung anbietet, bewegt sich auf einem Markt. Wenn von „Bildungsmärkten" die Rede ist, wird damit ausgedrückt, dass ein Austausch von Bildungsleistungen zwischen Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern stattfindet – unabhängig davon, ob finanzieller Profit angestrebt wird oder organisationsbezogene Bildungsziele vermittelt werden sollen (vgl. Möller 2011).

Dieses umfassende Verständnis von Marketing hat Konsequenzen für die Programmplanung: Wenn es das zentrale Anliegen einer Bildungsorganisation ist, die Bildungsbedürfnisse und Bedarfe ihrer Teilnehmer zu befriedigen, dann muss bereits die Programmgestaltung unter dieser Blickrichtung erfolgen. Das Marketing von Bildungsangeboten weist im Vergleich zu einer greifbaren Leistung und auch zu anderen Dienstleistungen einige Besonderheiten auf:

- Der Kunde (Teilnehmer) kann das Produkt (Seminarangebot) erst im Nachhinein richtig beurteilen, wenn er also die Bildungsmaßnahme bereits in Anspruch genommen hat. Er entscheidet sich für den Besuch eines Seminars, weil er vermutet, dass ihm die Veranstaltung einen bestimmten Nutzen bringen wird. Eine wichtige Aufgabe des Bildungsmarketings besteht also darin, die Bildungsangebote so zu präsentieren, dass sich Teilnehmer ohne vorherige persönliche Bekanntschaft hierzu anmelden und sich mit ihren Erwartungen wiederfinden.
- In der Berufsbildung ist es keineswegs ausschließlich der Lernende (Auszubildende, Mitarbeiter usw.), der diese Entscheidung autonom trifft. Vielmehr wirken bei Informationsgewinnung, Abwägung und Auswahl weitere Parteien maßgeblich mit (z. B. Eltern, Vorgesetzte, Behörden). Auswahl- und Entscheidungsprozesse unterliegen komplexen und für die Bildungsorganisation bisweilen nicht eindeutig zu durchschauenden Interessen.
- Mehr noch als bei anderen Dienstleistungsprodukten ist bei Bildungsangeboten die unmittelbare Mitwirkung des Kunden am Dienstleistungsprozess erfolgsentscheidend. Der Kunde ist in diesem Fall zentral der lernende Teilnehmer, aber auch hier nehmen erneut weitere Gruppen mittelbar Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. auch Kapitel 4.5, Lerntransfer sichern). Für das Bildungsmarketing folgt daraus, dass es sich nicht auf den bloßen Verkaufsvorgang zurückziehen kann, sondern den Bildungsteilnehmer in seiner Eigenverantwortung fordern und fördern muss.

Inwieweit der Begriff „Kunde“ für den lernenden Teilnehmer passend ist, bleibt eine spannende Frage: Einerseits bringt der Teilnehmer einen nicht unwesentlichen Anteil eigener Zeit- und bisweilen auch Geldressourcen ein, auf das hin er eine entsprechende Gegenleistung erwartet. Andererseits zielt pädagogisches Handeln darauf ab, den Lernenden zu emanzipieren, d. h. frei und unabhängig zu machen. Rein werbewirksam ausgerichtete Bildungsprogramme leiden bisweilen darunter, dass sie primär potenzielle Kunden zum Kauf eines Zertifikatskurses anlocken wollen, während die aktive inhaltliche Auseinandersetzung in den Seminaren dahinter eher zurücksteht (vgl. auch Böttcher/Hogrebe/Neuhaus 2010).

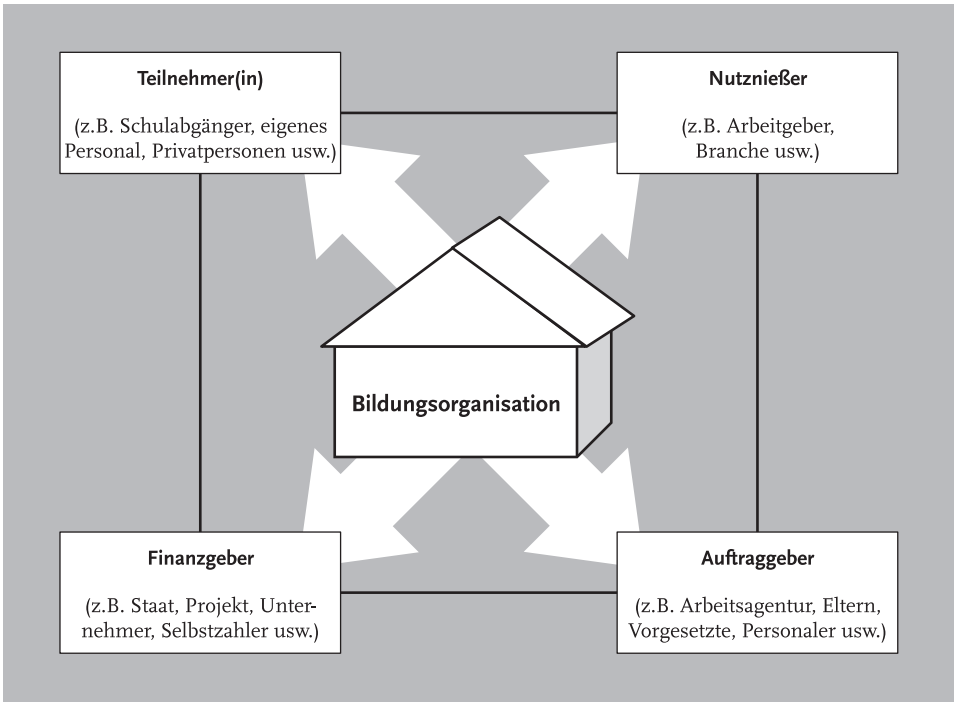


Abbildung 2: Der „Kunde" im Bildungsbereich

Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive definieren sich Zielgruppen über deren jeweils vermutete oder bekannte Nachfrage (bzw. Kaufkraft). Im (erwachsenen-)pädagogischen Zusammenhang werden Zielgruppen primär über das Bildungsverständnis der Organisation (vgl. „Leitbild") und didaktisch motivierte Bedürfnisse definiert. Beim Bildungsmarketing können sich diese beiden Sichtweisen überschneiden, oder aber auch mit unterschiedlichen Zielvorgaben gegenüberstehen (vgl. Möller 2011, S. 111). Neben den Zielgruppen, die sowohl im ökonomischen als auch pädagogischen Sinne den Personenkreis fokussieren, der ein Bildungsangebot in Anspruch nimmt, erhalten im Bildungsmarketing die Anspruchsgruppen eine besondere Aufmerksamkeit. Anders als bei gewöhnlichen, eindimensionalen Anbieter-Kunden-Beziehungen konstituieren sich Bildungsprozesse in vielen Fällen erst über mehrere Personen oder Institutionen. In solchen Mehr-Eck-Beziehungen stößt erneut die Frage nach „dem Kunden" im Bildungsbereich auf, die bisweilen nicht eindeutig zu klären ist (vgl. Abbildung 2).

Die Bildungsorganisation richtet ihr Angebot und ihr Marketing somit nicht nur auf die Personengruppe, welche das Bildungsangebot in Anspruch nimmt (Teilnehmer, Leistungsempfänger), sondern gleichzeitig auch auf andere Anspruchsgruppen, die als Auftraggeber, Finanzgeber oder Nutznießer für den Erfolg bedeutsam sind und

entsprechend umworben werden wollen. Einzelne Anspruchsgruppen stehen oftmals auch untereinander in Verbindungen oder Abhängigkeiten und entwickeln daraus neue Erwartungen an ein Bildungsangebot, z. B. wenn ein Betrieb einen Mitarbeiter zu einer Fortbildung anmeldet und damit nicht nur eine individuelle Kompetenzentwicklung, sondern auch einen Beitrag zur Unternehmensentwicklung anstrebt.

3.2 Produktmanagement

Soll Bildungsmarketing zu einer erfolgreichen Qualitäts- und Organisationsentwicklung beitragen, muss es systematisch angegangen und als umfassender Prozess umgesetzt werden, der strategische und operative Elemente miteinander verbindet. Die Schlüsselstelle hierfür bildet das Produktmanagement: Welche Leistungen sollen wie angeboten werden? Wie müssen die Produkte bzw. die Leistungen der Bildungsorganisation aussehen, um den Bedürfnissen der Kunden gerecht zu werden?

Durch Entscheidungen bei der Produktgestaltung soll das Bildungsangebot markt- und kundenorientiert präsentiert werden. Aufgabe der Leistungspolitik ist es, die Bedürfnisse der anvisierten Zielgruppen zu identifizieren und in Leistungsspezifikationen umzusetzen. Entsprechend der Prämissen der „Denkhaltung Bildungsmarketing" ist der Ausgangspunkt der (unterstellte) Kundenutzen für den Teilnehmer bzw. für die Teilnehmerin, welcher bei der Inanspruchnahme des Bildungsangebots erfüllt werden soll. Grundsätzlich gibt es folgende Ansatzpunkte für die Variation von Bildungsprodukten (vgl. Lutzer/Reiter 2009, S. 45 f.):

- zielgruppengerechte Gestaltung: nach Kundentypologien, unterschieden nach Bildungsniveau, im Grad der Einbeziehung des Kunden, usw.
- Art, Umfang und Qualität der Leistung: reines Lehrangebot, Kombination mit Medien, Standard/Variation/Innovation, usw.
- Exklusivität und Zusammensetzung der Teilnehmergruppe: offenes/geschlossenes Angebot, homogene/heterogene Gruppe, usw.
- Nebenleistungen, v. a. Serviceangebote vor, während und nach der Leistungserstellung: individuelle Beratung, Catering, Kinderbetreuung, Freizeitangebote, Verkehrsanbindung, usw.

Die im Vorfeld einzig greifbare Komponente für ein Bildungsprojekt bildet die sogenannte Leistungsbeschreibung. Hier soll der Teilnehmer erfahren, was genau er mit der Teilnahme an einem Bildungsangebot erwarten kann. Die Leistungsbeschreibung eines Bildungsangebots ist gewissermaßen das „Lastenheft" für eine Bildungsorganisation, indem es für das Angebot das allgemeine Format skizziert, Ziele und Qualitätsmerkmale abgegrenzt sowie Anforderungen an die potentiellen Teilnehmer benennt. Programmanalysen zeigen häufig auf, dass Bildungsorganisationen ihre Produkte primär anbieterorientiert und nach inhaltlichen Logiken darstellen (vgl. stellvertretend Schrader 2011). Solche (oft einfach formulierten) Inhaltsangaben lassen dem Interessenten jedoch einen hohen Interpretationsspielraum; Miss- und

Andersdeutungen führen dann zu Enttäuschung, Unzufriedenheit und vorzeitigen Abbrüchen. Eine Leistungsbeschreibung sollte daher nach Möglichkeit transparent und nutzenorientiert gestaltet sein (vgl. Arbeitshilfe 1).

Wie ein Bildungsangebot nutzenorientiert dargestellt werden kann (vgl. auch Bernecker 2009, S. 205):

- Bereits *im Titel bzw. der Bezeichnung* gilt es den Charakter der Bildungsleistung klar auszudrücken (Seminar, Workshop, Qualifizierung ...).
- Mit *Angaben zu Dauer bzw. Umfang* (z. B. in Tagen, Unterrichtseinheiten) erhält der Interessent nicht nur weitere organisatorische Informationen. Vielmehr geben solche Daten auch Anhaltspunkte zum Anspruchsniveau und zum Zweck bzw. die Funktion des Angebots.
- Aus Erläuterungen und Angaben zu den angestrebten *Lernzielen, Kompetenzerwerb und Nutzen* soll der Interessent erahnen, welchen Mehrwert er mit der Teilnahme an der Bildungsmaßnahme für sich bzw. sein Unternehmen generieren kann.
- Informationen *zur Zielgruppe und zur Teilnehmerzahl* deuten an, in welcher Intensität die Lehrenden mit den Lernenden im gemeinsamen Bildungsprozess interagieren werden.
- Wichtige Angeben sind nicht zuletzt Informationen *zu formalen oder personenbezogenen Voraussetzungen*. Sie sollen vorab transparent machen, welche Erwartungen die Bildungsorganisation an die (künftigen) Lernenden richtet.

Arbeitshilfe 1: Nutzenorientierte Leistungsbeschreibung

Im generellen Produktmanagement steht der definierte Prozess der Planung und Steuerung eines Handelsguts im Vordergrund, vom Punkt der Entstehung bis hin zum Ausscheiden aus dem Markt. Diese Schrittfolge wird gemeinhin zwar „Produktlebens-Zyklus" genannt, impliziert jedoch eine zuvorderst lineare Handlungslogik. Ziel ist es, orientiert am prognostizierten Marktwachstum das bestmögliche (ökonomische) Ergebnis für die Organisation zu erreichen (vgl. das Tool „BCG-Matrix"). Demgegenüber gründet das Produktmanagement in Bildungsorganisationen auf einer tatsächlich zyklischen Ratio: Getragen von einem (impliziten) Bildungsideal werden Bildungsangebote entlang zunehmender Wissensbestände und gesellschaftlich sich verändernder Bildungsbedarfe fortlaufend weiterentwickelt.

Die Linearität von Bildungsprogrammen wird weniger im konkreten Produkt (Bildungsangebot), sondern vielmehr durch institutionalisierte Zeitspannen geschaffen, z. B. in Form des Schuljahrs, des Ausbildungsjahrs, des Semesters usw. Erst neuere Bildungsformate, wie Selbstlernmedien und Fernstudiengänge, veränderte Lernformen in virtuellen Welten sowie der Trend zur Aufwertung informeller Lernprozesse (z. B. Lernen am Arbeitsplatz) beginnen mit dieser Tradition zu brechen. Produktmanagement im Kontext Bildung verfolgt das Ziel, die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen einerseits sowie die Kontinuität von Bildungsorganisationen andererseits sicherzustellen. Damit entsteht das gewollte Paradox, dass Bildungsangebote zunächst ohne Ablaufdatum, mitunter „unendlich" gedacht werden.

3.3 Markenbildung – Bildung als Marke

Infolge des von den Nachfragern empfundenen Risikos der nicht greifbaren und damit unsicheren Produkte nimmt die „Marke" von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen einen besonderen Stellenwert ein. Eine gezielt gestaltete Markenpolitik dient der Vertrauensbildung beim Kunden und soll ihm mehr Sicherheit bei der Entscheidung für die Anmeldung zu einem Bildungsangebot geben. Unter dem Begriff Marke wird „ein in der Psyche des Konsumenten verankertes, unverwechselbares Vorstellungsbild von einem Anbieter, einem Produkt oder einer Dienstleistung" verstanden (Meffert/Bruhn 2012, S. 498). Eine Marke baut sich nicht sofort auf, sondern ist das Resultat langfristig ausgelegter Marketingaktivitäten. Sie ist einzigartig und bei den Nachfragern fest mit einem bestimmten Image verknüpft. Wenn Bildungsorganisationen als Marke auftreten, weiß der Teilnehmer genau, was ihn erwartet:

- Der Name der Organisation garantiert für Standards, die Teilnehmer erwarten, im Feld der beruflichen Bildung insbesondere eine unternehmensweit anerkannte Qualifizierung für eine bestimmte berufliche Tätigkeiten.
- Unter dem „Dach" der Marke kann die Bildungsorganisation bestimmte Produkte (d. h. ihr Bildungsangebot) positionieren, die jeweils von dem vorhandenen Bekanntheitsgrad profitieren. Sie wird dadurch unterscheidbar von anderen (Bildungs-)Organisationen mit vergleichbarem Angebot.
- Kunden und Teilnehmer können sich als Mitglieder der Organisation identifizieren. Sie entwickeln Stolz für die Bildungsangebote, die Bildungsorganisation bzw. das Unternehmen.

Es ist eine der wichtigsten Marketingaufgaben, das in die Organisation gesetzte Vertrauen der Kunden und Teilnehmer immer wieder neu zu bestätigen. Die Marke „Bildung" wächst durch Gebrauch und verringert sich bei Nichtgebrauch – ähnlich wie die Muskulatur beim Sporttreiben. Je öfter sich eine Bildungsorganisation als vertrauenswürdiger Anbieter präsentiert, desto stärker konkretisieren sich die Erwartungen der Teilnehmer(innen) und der Öffentlichkeit für zukünftige Angebote.

Es ist also entscheidend, die Marke einer Bildungsorganisation fortlaufend zu pflegen und attraktiv zu halten, indem neue Themen, gesellschaftliche Entwicklungen und geänderte Rahmenbedingungen in die Marketingstrategie integriert werden. Eine Bildungsmarke, die z. B. durch unzuverlässige Kundenbetreuung, allzu geschäftsmäßiges Verhalten oder unzureichenden Service vernachlässig wird, riskiert einen schwer zu behebenden Imageschaden und gleichzeitig den Verlust von Kunden und Bildungsteilnehmern.

4 Programmplanung als Bildungsprozessmanagement

Der Kernprozess von Bildungsarbeit, das Entwickeln und Bereitstellen eines Bildungsangebots, folgt in nahezu allen Bildungsorganisationen einem gewissen Grundschema und durchläuft mehrere typische Phasen: Von der Auftragsklärung bzw. Ideenfindung hin zur Konzeption und Vorbereitung, weiter zur Realisierung bzw. Durchführung von Veranstaltungen bis hin zur Auswertung, die über Beibehalten oder Verändern entscheidet.

Trotz aller Zielkonflikte, die das Managementhandeln in der beruflichen Bildung komplex erscheinen lassen: Im Mittelpunkt stehen die Lernaktivitäten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ein spezifisches Management erforderlich machen. Das Bildungsprozessmanagement bildet das Kerngeschäft von Bildungsorganisationen ab und kann als Handlungszyklus verstanden werden, der von der Bildungsbedarfsanalyse, über Programmentwicklung, Veranstaltung, Prüfung, Transfersicherung, Evaluation bis zur (Programm-)Revision reicht. Die folgende Abbildung 3 zeigt diesen Zyklus im Überblick:

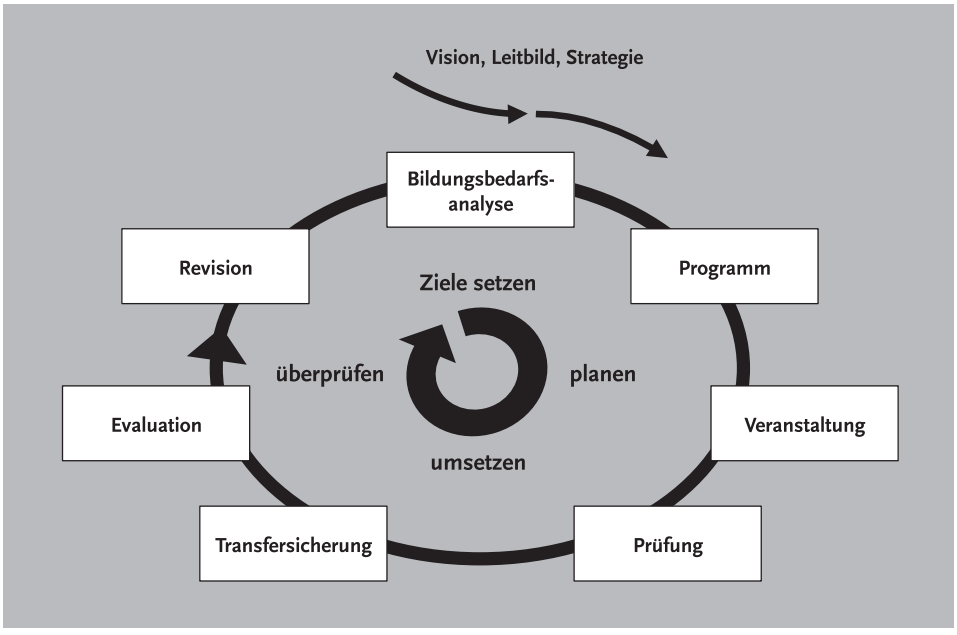


Abbildung 3: Regelkreislauf im Bildungsprozessmanagement (Quelle: Iberer/Müller/Freytag 2013)

Den Referenzrahmen für den Regelkreislauf stellt der generelle Management-Zyklus im Inneren der Grafik (Ziele setzen, planen, umsetzen, überprüfen; vgl. auch den sog. „Deming-Kreis“: Plan-Do-Check-Act). In analoger Form bildet er die Basis jedes systematischen pädagogischen Denkens und Handelns. So verkörpert dieser Zyklus

einerseits die innere Logik, das Grundgerüst, nach dem sich der gesamte Bildungsprozessmanagement-Kreislauf aufbaut, er findet sich jedoch auch in jedem einzelnen Handlungsschritt des Kreislaufs (vgl. Müller 2007, S. 112 ff.; auch Caffarella/Daffron 2013).

4.1 Bildungsbedarfe analysieren

Teilnehmer und Bildungsorganisation müssen voneinander wissen, und das möglichst frühzeitig, wenn ein Bildungsangebot zustande kommen und erfolgreich verlaufen soll. Dadurch können Bedürfnisse von (potenziellen) Lernenden bereits in die Angebotsentwicklung einfließen, und die Bildungsorganisation erspart sich wohlmöglich den Aufbau von Überkapazitäten. Die Bildungsbedarfsanalyse hat zum Ziel, sowohl *subjektive Bildungsbedürfnisse* (aus der Sicht von Lernenden) als auch *objektive Bildungsbedarfe* systematisch zu ermitteln. Eine sorgfältige Bedarfsanalyse ist entscheidend im Hinblick auf gelingendes Lernen, denn sie stellt die Passung her zwischen den Lernenden, den Anforderungen der Lebens- bzw. Berufspraxis und dem (geplanten) Bildungsangebot der Organisation.

Allerdings ist diese Aufgabe komplexer und problembehafteter als dies auf den ersten Blick erscheint. Denn der Bedarf ist leider keine so eindeutige und einfach abfragbare Größe, und selbstredend muss auch der Aufwand der Bedarfserschließung in einem sinnvollen Verhältnis zu ihrem Ertrag stehen. Entsprechende Überlegungen können bei einer Bildungsorganisation dazu führen, dass herkömmliche Formen der Bedarfsbestimmung (z. B. aus den Evaluationen der Kundenzufriedenheit) einer umfeldorientierten, vermeintlich aufwändigen Bedarfsfeststellung vorgezogen werden.

Die Bildungsbedarfsanalyse kann *angebots- oder nachfrageorientiert* sein. Ihr Ausgangspunkt sind möglichst klar formulierte und fundiert begründete Bedarfshypothesen, deren Stimmigkeit dann überprüft wird. Die Bildungsbedarfsanalyse steht oft vor der Aufgabe, Lernbedarf aus einer defizitären Lage heraus zu identifizieren bzw. latenten Bedarf erst bewusst zu machen. Des Weiteren ist es sinnvoll, zwischen (subjektivem) Bedürfnis und (objektivem) Bedarf zu unterscheiden, wobei diese Begriffe in verschiedenen Kontexten mitunter unterschiedlich gebraucht werden:

- Aus psychologischer Perspektive wirkt Bedürfnis als dynamisches Antriebsmoment, „das in der Identität, der Trieb- und Motivstruktur des Menschen verankert ist“ (Schlutz 2006, S. 41) und sich als Konsequenz einer Diskrepanz-Erfahrung, z. B. im beruflichen Handeln, ergibt.
- Ökonomisch betrachtet ist der Bedarf nur der Teil der Bedürfnisse, den Konsumenten mit den ihnen zur Verfügung stehenden sachlichen und finanziellen Mitteln befriedigen können. Bedürfnis kommt erst in der Nachfrage nach einem entsprechenden materiellen oder immateriellen Gut als konkreter Bedarf zum Ausdruck.

- Didaktische Überlegungen zum Bildungsbedarf fokussieren u. a. die inhaltliche Komponente, die Frage nach gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Zielen. Wie konkret ein Bildungsbedarf ist, bleibt somit oftmals eine Frage der Bewertung.
- Die gesellschaftliche Erwartungshaltung an die berufliche Bildung gründet auf der Überlegung, volkswirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit und soziale Einbindung nur mit ausreichend Investition in Bildung sichergestellt werden kann. Bildungsbedarf aus dieser Perspektive wird mit der Sicherstellung von Humanressourcen und der Ausbildung von soziokulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1992) verbunden. Indem Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie beispielsweise einer Benachteiligung entgegen (z. B. in Bezug auf die soziale Herkunft, der nationalen und ethnischen Zugehörigkeit).

Betriebsökonomische Zugänge orientieren sich in der Frage der Bedarfsanalyse nahezu ausschließlich am unmittelbaren betrieblichen Nutzen. Sie sehen darin eine „sehr einfache, vor allem arbeitswissenschaftliche Methode" (Hoffmann/Zipperle 2015, S. 84), die vom Kontext des Arbeitssystems bestimmt wird. Erlaubt ist danach lediglich die Frage, ob und wenn ja welche Bildungsmaßnahme in einer ganz spezifischen Abweichungssituation in einem Arbeitssystem die geeignete personenbezogene Intervention darstellt, um bestimmte wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Hinweise aus anderen Quellen und Verfahren können die Bedarfsanalyse gegebenenfalls ergänzen (vgl. ebd., S. 83 f.).

In der Tat sind eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen organisierter Bildung und nachvollziehbaren Veränderungen im Arbeitssystem auf eher wenige Konstellationen beschränkt, so dass eine Bedarfsanalyse gut überlegt und begründet angelegt werden muss. Die stark defizitorientierte Interpretation vernachlässigt jedoch das Entwicklungspotenzial, das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ein Unternehmen bilden. Mitunter wird Bedarf als die Differenz („Delta") zwischen einem Soll- und einem Ist-Stand definiert. Diese können je für sich unterschiedlich präzise dargestellt werden, genau messbar und operationalisierbar sein (z. B. bei definierten Wissensgebieten), gut benennbar und erläuterbar (z. B. bei Fortentwicklung von Potenzialen) oder auch nur tendenziell beschreibbar (z. B. bei der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen). Der „Soll-Ist-Abgleich" suggeriert bisweilen eine exakte Bilanzierung, die es in vielen Fällen nicht geben kann und auch nicht geben muss. Auch stehen sich oftmals unterschiedliche Erwartungen oder Anforderungen diametral gegenüber, insbesondere in der Abwägung von pädagogischen Prämissen für den Lernenden und den Interessen weiterer Anspruchsgruppen (z. B. Geschäftsführung des Unternehmens, Branchen- bzw. Gewerkschaftsverband).

Bildungsbedarfsanalyse ist daher weniger ein einmalig angewandtes Instrument, sondern eher eine sich *fortlaufend* wiederholende und gemeinsam getragene *Suchbewegung* auf einen gelingenden Bildungsprozess hin. Im Erhebungsprozess müssen

zudem Bildungshindernisse erfasst werden, die vom Bedarf unabhängig sind, jedoch den Lernprozess dennoch behindern können (z. B. Arbeitsplatzgestaltung, familiäres Umfeld, Erreichbarkeit der Angebote etc.).

Wie eine Bildungsbedarfsanalyse gestaltet werden kann:

- Analyse vorliegender interner Quellen: Prüfungs- und Evaluationsergebnisse, Statistiken, Dokumentationen, Bildungsberichte
- Einbindung externer Informationen: Stakeholderworkshop. Experteninterviews mit Eltern, Fachkräften, Kooperationspartnern, Auftraggeber, Multiplikatoren, potenzielle Teilnehmer
- Subjektive Zugänge und Befragungen: Lernberatungsgespräche, Kundenbefragungen, Mitarbeitergespräche, Gruppendiskussionen
- Objektivierende Zugänge: Arbeitsplatzanalysen, Assessment-Center, 360-Feedback, Beobachtung, Tests, Marktbeobachtung, Repräsentativbefragung
- Prognostische und partizipative Verfahren: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik, Qualitätszirkel, Ideenschmieden („Think Tanks"), Zielgruppenarbeit, kooperative Planung
- Programmformate zur Bedarfserhebung: Pilot- und Probeveranstaltungen, Projekte, aufsuchende Bildungsarbeit, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit

Arbeitshilfe 2: Methoden der Bildungsbedarfsanalyse

4.2 Programm gestalten

Das Bildungsangebot ist das entscheidende „Produkt" (s.o.) einer Bildungsorganisation. Der Begriff „Programm" steht dabei im engen Zusammenhang mit der Entwicklung und Verbesserung von (neuen) Bildungsdienstleistungen (vgl. Schlutz 2006) und meint die gesamte Bandbreite an Dienstleistungen und Produkten einer Bildungsorganisation in dreierlei Perspektive:

- ‚Programm' im Sinne von Programmatik: Eine Bildungsorganisation verfolgt mit ihrem Tun ein bestimmtes Ziel, an dem alle Mitglieder der Organisation ihr jeweiliges Handeln orientieren. Dieses Ziel kann unterschiedlich hergeleitet sein: aus den bildungstheoretischen Idealen, den organisationseigenen Strategien, aus einem Auftrag oder auch aus einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung. Das Programm hat eine enge Anbindung an die Vision der Bildungsorganisation und ist an Prinzipien und Vorgaben der Trägerorganisation (z. B. Kommune, Unternehmen, Verband) gebunden.
- ‚Programm' im inhaltlichen Sinne (Programmgestaltung): Ein Bildungsangebot besteht aus einer ausgewählten und systematisierten Aufstellung unterschiedlicher Aktivitäten für definierte Zielgruppen. Gemeinhin denkt man dabei zunächst an eine Zusammenstellung von verschiedenen Lehrgängen, Kursen und Seminaren, was jedoch mit Blick auf zeitgemäße Bildungsformate zu kurz greift: Wirkungsvolle Bildungsarbeit nutzt eine breite Palette von Lehr- und Lernformaten (vgl. Arbeitshilfe 2). In vielen Fällen werden Programme unterschiedlicher personaler und medialer Lernformen kombiniert und miteinander verzahnt (z. B. als „Blended Learning").

- ‚Programm' im Sinne von Zusammenstellung („Programmheft"): Personen im Gesamtsystem von Bildungsprozessen (Bildungseinrichtung, Unternehmen, Verbände) können ein Programm nur dann umsetzen bzw. sich daran beteiligen, wenn dieses objektiviert, verschriftlicht bzw. visualisiert sowie kommuniziert wird. Hier korrespondiert „Programm" eng mit „Bildungsmarketing" (s.o.). Das präsentierte Programm ist letztlich entscheidend für die Fremdwahrnehmung (Image) der Bildungsorganisation als solcher.

Im Programm werden die Ergebnisse der Bildungsbedarfsanalyse fortgeführt. Analog dazu soll das Programm in Form von konkreten Angeboten eine Antwort geben auf den ermittelten Bildungsbedarf (nachfrageorientiert) bzw. ein Weg zur Erhärtung von Bedarfshypothesen und damit zugleich ein Instrument der Bedarfsanalyse sein (angebotsorientiert).

Programme im Feld der Berufsbildung werden an vielen Stellen als „Curriculum" konzipiert. Nach Peter F. E. Sloane (2010, S. 205 f.) könnten unter einem Curriculum Vereinbarungen, Leitgedanken über die betriebliche oder schulische Bildungsarbeit, über Unterrichts- und Lehrinhalte sowie methodische Prinzipien, einschließlich bestimmten Vorgaben zur Prüfung verstanden werden. Ein Curriculum ist gewissermaßen ein enger gefasstes Programm. Es bestimmt mikrodidaktische Aspekte, z. B. Lehrpläne (mit Angaben über Bildungs- bzw. Kompetenzziele), Lernmaterialien, Evaluationsinstrumente und regelt Prozesse zwischen den Akteuren (z. B. als Lehrplan- oder Prüfungskommission).

Wie ein Bildungsprogramm gestaltet werden kann – Ausgewählte Formate zur beruflichen Bildung:

- Arbeitsintegriertes und arbeitsplatznahes Lernen
- Coaching, Mentoring, Kollegiale Beratung, Paten-Modelle, Tandem-Lernen
- Exkursion, Erkundung
- Ausstellung
- Projekt
- Hospitation, Praktikum
- Großgruppenverfahren: Open Space, Zukunftswerkstatt
- Outdoor-Aktivitäten und erlebnispädagogische Angebote
- Planspiel, Simulation
- Probe, Assessment-Center, Prüfung
- Studienbrief, E-Learning, Blended-Learning, Medienprojekte
- Tag der Ausbildung/Weiterbildung, Trainer-Austausch
- Lehrgang, Seminar, Workshop, Vortrag, Lesung

Arbeitshilfe 3: Programmformate der beruflichen Bildung

Der Prozess der Programmentwicklung vollzieht sich im Idealfall in drei Schritten (vgl. auch Gieseke 2015): In einer ersten, kreativen Phase bringen alle an der Planung Beteiligten ihre Einschätzungen bzw. Fragen für Trends und Ideen für neue Bildungsangebote zusammen und wägen diese unter Einbezug ihres Wissens, Erfahrungen,

Interpretationen gemeinsam ab. Die moderierende, beobachtende und auswertende Vorgehensweise („Angleichungshandeln") zielt auf eine sukzessive Optimierung. Im zweiten Schritt müssen inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, Programmentscheidungen getroffen und Vereinbarungen (wer trägt welche Verantwortung) festgehalten werden. Hier werden Interessen verhandelt, Macht und Einfluss eingesetzt, um pädagogische und betriebliche (Ideal-)Ziele sicherzustellen. Erst im dritten Schritt wird das Programm schließlich für die folgenden planerischen Prozesse und Aufgaben vorbereitet (Terminierung, Publikation). Jede dieser Phasen trägt einen eigenen Charakter: Während das konzeptionelle Vorgehen (Programm wird aus vorliegenden Ergebnissen der Bedarfsanalyse oder aus übergeordneten Vorgaben abgeleitet) die längerfristige Ziele anstrebt und strukturgebend wirkt, bezweckt das Angleichungshandeln Erneuerung aus veränderten Rahmenbedingungen und fokussiert das Produkt. Das Moment des Verhandelns von Interessen ist maßgeblicher Impulsgeber und Antreiber für den Prozess der Programmentwicklung (vgl. von Hippel 2013).

4.3 Veranstaltung: Angebote organisieren und durchführen

Der Erfolg von Bildungsarbeit, ob und in welcher Form das konzipierte und angebotene Bildungsprogramm zur Umsetzung kommt, hängt von vielen Faktoren ab: Von der Anmeldung, über die Beratung und Betreuung der Lernenden, die Vorbereitung der Lehr- und Lernumgebung (Räume, Medien usw.), die didaktische Gestaltung und Durchführung im Seminarraum, aber auch in der Anleitung und Unterstützung der Teilnehmer(innen) über E-Learning-Portale und Selbstlernmedien, bei der Begleitung in Hospitationen und an vielen anderen denkbaren Lernorten außerhalb des klassischen Seminarraums. Jedes Bildungsangebot wird bestimmt durch die Rahmenbedingungen (begrenzter Zeitrahmen, verfügbare Ressourcen, gesetzliche Vorgaben) und die beteiligten Personen: Teilnehmer und Lehrende sowie die Personen, die auf beide Einfluss ausüben, beispielsweise Kollegen, Vorgesetzte, Kooperationspartner, Auftraggeber. Auf viele Angebote eines Bildungsprogramms trifft der Begriff „Veranstaltung" zu, und vielfach bestimmt diese eine Form das Grundverständnis von Bildungsarbeit, Kurse und Lehrgänge auszurichten. In einem zeitgemäßen Bildungsverständnis geht es jedoch um mehr und um anderes als „ver-an-stalten":

- Lernen ist eine Form des Selbst-Handelns, mit dessen Hilfe eigene Handlungs- und Reflexionspotenziale erhöht werden sollen. Dies impliziert die Fähigkeit und die Bereitschaft des Lernenden, sich unterrichten zu lassen.
- In Korrespondenz dazu ist die Leistung der Lehrenden eine besondere Form professionellen Handelns, mit dem Ziel, Lernen zu unterstützen, etwa durch Verdeutlichen möglicher Lernwege und Lernmethoden, durch Bereitstellen von Informationsmaterialien und Medien (vgl. Schlutz 2006, S. 24 f.).
- Mit der steigenden Bedeutung informeller Lernprozesse schließt „Veranstaltung" auch solche Situationen ein, die außerhalb klassischer Bildungsveranstaltung bedeutsame Lernanlässe beinhalten. Für die berufliche Bildung ist dies selbstredend

die tägliche Arbeit im Betrieb, aber auch berufsnahe Tätigkeiten in Form von Hobbys bzw. im ehrenamtlichen Engagement, im aktiven Mitwirken bei Gewerkschaften, Berufsverbänden, usw.

Unter dieser erweiterten Perspektive beinhaltet der Teilprozess des Organisierens und Durchführens eines Bildungsangebots daher auch

- ein Inszenieren, d. h. Lehren und Lernen im gesamten Bildungsprozess sichtbar und vor allem erlebbar zu machen, und
- ein Arrangieren verschiedener Lehr-Situationen, die strukturiert, miteinander verbunden und mit Lern-Angeboten ausgefüllt werden,

... um letztendlich die angestrebten Bildungsprozesse zu ermöglichen und die Lehr- bzw. Lern-Ziele der beteiligten Personen zu erfüllen. Die e i n e, generelle didaktische Konstellation für Bildungsveranstaltungen bzw. Bildungsangebote gibt es nicht. Vielmehr sind Bildungsmanager und Lehrende (Ausbilder, Lehrer, Trainer) aufgefordert, ein den unterschiedlichen Erwartungen angemessenes, methodisch vielseitiges Lernangebot zu gestalten.

In der Bildungspraxis werden Programmplanung und Organisation von Veranstaltungen, bisweilen auch zusammen mit der Bildungsbedarfsanalyse, in einem gemeinsamen Schritt durchgeführt. Dieses Vorgehen gründet nicht zuletzt auf diversen Parallelitäten im jeweiligen Vorgehen und ähnlichen Zielvorstellungen. Programmplanung, verstanden als „Grobplanung", und Veranstaltungsplanung, verstanden als „Feinplanung", erfordern eine pragmatische Herangehensweise, wie sie in der Bildungsmanagement-Realität auch oft vorgefunden werden kann. Vor allem dort, wo Bildungsangebote außerhalb klassischer Unterrichts- bzw. Seminarräume durchgeführt werden, wirken die Prinzipien dieses Teilprozesses auch auf die folgenden Schritte – Prüfung und Transfersicherung – weiter: als organisierte Aktionen innerhalb eines Gesamtkonzeptes, als eigenständige Programmangebote o.ä.

„Veranstaltung" im Zyklus des Bildungsprozessmanagements ist weitaus mehr als das bloße operationale Terminieren, das didaktisch-methodische Planen und das Durchführen von Bildungsangeboten. Hier werden vielmehr strategische Entscheidungen und neue Impulse für die Weiterentwicklung einer Bildungsorganisation grundgelegt:

- *Didaktische und ökonomische Effizienz:* Mit Blick auf die zunehmende Individualisierung von Lernprozessen sehen sich Bildungsorganisationen damit konfrontiert, Bildungsangebote und Lehrprozesse so zu organisieren, dass diese unter gegebenen Ressourcen (Personen, Medien, Räume usw.) auch tatsächlich leistbar sind. Eine immer wichtiger werdende Aufgabe besteht außerdem darin, das implizite Wissen und die Erfahrungen der Lehrenden in explizites Wissen zu transformieren, so dass die gesamte Bildungsorganisation davon längerfristig profitieren kann. Dies gilt vor allem für didaktische Konzepte, Methoden, Materialien, die oft unter hohem Aufwand für einzelne Projekte erstellt und anschließend

„vergessen“ werden, ohne sie für andere Projekte weiter zu nutzen. An dieser Stelle korrespondiert Bildungsprozessmanagement mit anderen Managementfeldern, z. B. Personal- und Organisationsentwicklung, Wissensmanagement.

- *Kooperationen und Aufgabenverteilung:* Eine einzelne Veranstaltung (im oben genannten Sinne) kann organisationsintern oder organisationsextern durchgeführt werden. Organisationen, deren Geschäfts- bzw. Kernprozess „Bildung“ bildet, werden ihre Aktivitäten auf jeden Fall selbst ausbringen, wenn sie ihre Bildungsideen nur in der unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden umsetzen können. Der besondere „Spirit“, die spezifischen Normen und Werte einer Organisation, werden am ehesten von denjenigen Personen verkörpert, die sie als Vollmitglieder der Organisation präsentieren. Wie herausfordernd diese Aufgabe werden kann, zeigt sich beispielsweise in Bildungswerken, die ihre Seminarangebote in hohem Maße über nebenberufliche oder auch ehrenamtliche Dozentinnen und Dozenten ausbringen.
- *„Make or Buy?“* – In den Konstellationen, wo „Bildung“ einen Unterstützungsprozess z. B. für ein Unternehmen darstellt, ist die Entscheidung zwischen „Make“ (Durchführung in weitgehender Eigenverantwortung) oder „Buy“ (Outsourcing von definierten Bildungsdienstleistungen) nahezu obligatorisch: Welche Veranstaltungen werden von der Organisation selbst durchgeführt, welche werden außen bezogen? Die externe Durchführung bzw. das Entsenden von Mitarbeitern zu externen Bildungsangeboten können unterschiedliche Ziele verfolgen: Um neue Themen, Trends zu erkunden, sich mit Erfahrungen und Wissen aus anderen Organisationen vergleichen, zum Aufbau von Netzwerken usw. Organisationintern sollten Veranstaltungen spätestens dann durchgeführt werden, wenn sie mit strategischem Wissen, Kernkompetenzen oder Zukunftsthemen verbunden werden (vgl. Becker 2011, S. 163).

4.4 Lernerfolge dokumentieren und prüfen

Mit dem Schritt „Prüfung“ (auch: Lernerfolgskontrolle) im Bildungsprozessmanagement soll die erbrachte Leistung oder die Kompetenz des Lernenden festgehalten und bewertet werden, um Rückmeldung über den unmittelbaren Erfolg zu geben. Der deutsche Begriff „Prüfung“ wird stark als externe Leistungsbeurteilung begriffen, wohin gehend andere Sprachen (z. B. englisch „assessment“) auch andere Bedeutungszuschreibungen beinhalten, z. B. als Angebot an den Lernenden, sich zu bewähren bzw. zu beweisen. Die besondere Herausforderung von Prüfungen liegen in deren bipolaren Zielcharakter:

- Soll eine Leistung an definierten Leistungskriterien gemessen werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungserhebungsverfahren. Zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter kontrollierten Bedingungen reproduziert der Lernende sein Wissen bzw. seine Fähigkeiten. Letztlich muss eine Prüfung harte Kriterien dafür liefern, ob einem Lernenden ein Leistungsnachweis (z. B. Zertifikat) verliehen werden kann.

- Soll die Leistung des Lernenden hinsichtlich seines individuellen Lernpotenzials ermittelt werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungsbewertungsverfahren. Hier werden Leistungen über einen längeren Zeitraum erfasst sowie formativ innerhalb der Lernphase oder summativ am Ende des Lehr-Lern-Prozesses dokumentiert bzw. bewertet. Zudem beziehen solche Prüfungen die Beurteilungen dritter Personen mit ein, um die Leistungen und deren Auswirkungen im Handlungsfeld mit zu berücksichtigen.

Dieser Zielkonflikt resultiert maßgeblich aus dem Spannungsfeld von didaktischen Innovationen aus Bottom-Up-Initiativen einerseits und eher konservativen Top-Down-Entscheidungen durch die Leitungsebene von Bildungsorganisationen oder durch übergeordnete Vorgaben (z. B. gesetzliche Vorgaben, unternehmensinterne Richtlinien). Dabei besteht die Gefahr, dass Prüfungen von den Lehr- und Lernprozessen abgekoppelt und primär unter administrativen und rechtlichen Gesichtspunkten überbetont werden.

Arbeitshilfe 4 gibt einen Überblick über Prüfungsformen in der beruflichen Bildung:

Wie Lernerfolge ermittelt werden können – Ausgewählte Prüfungsformen:
- Mündliche Prüfungsverfahren: Kolloquium, Prüfungsgespräch
- Schriftliche Prüfungsformen, auch E-Assessment
- Projektprüfung, praktische Prüfungsaufgabe („Meisterstück")
- Simulationen, Fallstudien
- Arbeitsprobe, Momentaufnahme
- Strukturierte Beobachtung, Assessment-Center
- Portfolio-Prüfung, auch E-Portfolio
- Prozessreflexion, Selbstfeedback, Lerntagebuch
- Micro-Assessment, Rollenspiel, Übungen
- Leistungsgutachten, Kundenbewertung

Arbeitshilfe 4: Prüfungsformen in der beruflichen Bildung

4.5 Lerntransfer sichern

Etwas im geschützten Seminarraum zu lernen, das ist die eine Sache. Es in der Echtsituation, im beruflichen oder privaten Alltag, anzuwenden – und zwar auf Dauer – das ist die andere. Die Transfersicherung bezieht sich auf alle Aktivitäten, die dazu beitragen können, die langfristige Beibehaltung, die Umsetzung und Anwendung des Gelernten zu unterstützen und sicher zu stellen. Dabei ist nicht nur an methodisch-didaktische Maßnahmen zu denken, sondern auch daran, was im Anwendungskontext zur Umsetzung beigetragen werden kann, z. B. von den Führungskräften.

Ob der Transfer tatsächlich funktioniert, hängt dabei von vielerlei Faktoren ab (vgl. auch Müller/Soland 2009; Kauffeld 2010):

- Lernende: Inwieweit stützt und fordert das Selbstbild des Lerners Bemühungen zum Lerntransfer ein? Verfügt er über entsprechende Kompetenzen zur Umsetzung?
- Lehrende: Berücksichtigt er hinreichend die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden? Lässt er sich auf die je spezifische Situation jedes Einzelnen ein? Ist er fähig, bei der Gestaltung seines Bildungsangebots (z. B. Seminar) die Umsetzungsperspektive der Lernenden zu berücksichtigen?
- Dritte Personen, z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Familie, Peer-Groups: Welche Erwartungen von dritten Personen werden an den Lernenden gestellt? Inwieweit lassen diese zu, das Gelernte im Beruf bzw. am Arbeitsplatz umzusetzen, wo geben sie Unterstützung oder verhindern das Weitermachen? Erfolgt eine (positive) Thematisierung im Vor- und Nachfeld?
- Eingebundenheit in unmittelbare Umwelt: Gibt es im Arbeitsprozess, im Arbeitsalltag, am Arbeitsplatz entsprechende Gelegenheiten, das Gelernte anzuwenden? Wird der Lernende dabei unterstützt? Wird akzeptiert, dass beim Ausprobieren auch Fehler gemacht werden?

Die Berücksichtigung transferfördernder Ansätze bei der didaktisch-methodischen Konzeption von Bildungsangeboten kann auf drei Wegen erfolgen: Zum einen durch besonders transferfördernde Lernformen und Seminarmethoden (z. B. Fallstudien, Rollenspiele), zum zweiten als eigene Seminar- oder Veranstaltungsbausteine (z .B. als Lehr- bzw. Trainingsprobe), und zum dritten durch die systematische Konzeption mehrphasiger Bildungsprogramme aus aufeinander abgestimmten Veranstaltungen (Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen).

4.6 Bildungserfolge erfassen und evaluieren

Um Bildungsarbeit zu steuern ist es unabdingbar, das durchgeführte bzw. realisierte Programm auf seine Wirkung hin zu analysieren. Die Evaluation von Bildungsangeboten meint das systematische und methodische Erfassen, Analysieren und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. Stockmann/Meyer 2010). Sie bildet einen zentralen Aspekt für die Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung der Bildungsorganisation insgesamt.

Hinsichtlich ihrer Funktion unterscheiden sich Evaluationsverfahren:

- Bei summativen Evaluationsverfahren wird am Ende einer Maßnahme der Erfolg aufsummiert, die Evaluation fokussiert sich daher meist auf Output-Variablen. Typische summative Evaluationsverfahren sind Erhebungen zur Teilnehmerzufriedenheit oder auch Prüfungsstatistiken.
- Bei formativen Evaluationsverfahren stehen der Bildungsprozess und dessen laufende Beobachtung im Mittelpunkt. Sie dienen primär der Prozesssteuerung und

zielen oft auf eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsarbeit ab. Im Idealfall werden über Rückmeldesysteme die Evaluations-Ergebnisse den Betroffenen zugänglich gemacht.

Des Weiteren sind die Umsetzungsmöglichkeiten und Wirkungen von Evaluation davon abhängig, wer die Bewertung vornimmt:

- Bei internen Evaluationen (auch: Selbstevaluation) werden alle erforderlichen Schritte einer Evaluation von den Mitgliedern der Bildungsorganisation selbst durchgeführt. Interne Evaluationen erforschen Aspekte des eigenen beruflichen Handelns und dessen Konsequenzen, dienen zur Selbstreflexion und der Verbesserung des fachlichen Handelns.
- Bei Fremdevaluationen übernehmen unabhängige Expertenteams, die in keiner Verbindung zur Bildungsinstitution stehen, die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Evaluation. Eine Fremdevaluation kann als Überprüfung, Kontrolle, aber auch als Peer-Review und Beratungsprozess gestaltet werden. Denkbar sind auch interne Fremdevaluationen, z. B. durch tätigkeitsferne Kollegen.

Der Aufgabe der Evaluation wird in der Bildungspraxis sehr oft mit gemischten Gefühlen begegnet. Einerseits ist es weitgehend anerkannter Standard, mit Abschluss einer Veranstaltung eine Bewertung der jeweiligen Referenten und der Rahmenbedingungen durchzuführen. Andererseits beklagen sich viele Akteure in der Bildungsarbeit über den hohen Verwaltungsaufwand und den geringen Nutzen von Seminarbeurteilungen. Tatsächlich wird der umfassende Anspruch nach einer wirkungsorientierten Steuerung des Bildungsangebots nur teilweise erfüllt, wenn lediglich die Zufriedenheit der Teilnehmer(innen) durch obligatorische Fragebögen abgefragt wird („Happiness-Sheets"). Aber auch gründlich durchdachte und durchgeführte Evaluationsmaßnahmen verfehlen ihr Ziel, wenn die gewonnenen Daten nicht konsequent weiterverarbeitet bzw. kommuniziert werden, sondern nur Aktenschränken oder Datenbanken füllen.

Vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen (hier vor allem: Zeit) und den divergierenden Interessen der am Bildungsprozess Beteiligten gilt es deshalb folgende Erfolgsfaktoren für Evaluation zu berücksichtigen:

- Quantitative und qualitative Verfahren kombinieren: Während über standardisierte Fragebögen erst bei großen Teilnehmerzahlen und mehrmaligen Durchläufen aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden können, liegt der Nutzen von offenen Fragestellungen in der unmittelbaren Rückmeldung aus konkreten Situationen. Die Erkenntnisse aus beiden Ansätzen gilt es zueinander in Beziehung zu setzen.
- Lern- und Bildungserfolge präzise dokumentieren: Lernprozesse sind von einer Vielzahl an Einflussgrößen abhängig, die selbst bei größtem Einsatz und Engagement letztlich nie alle erfasst werden können. Zielführender ist es daher,

hinsichtlich Input-, Prozess-, Output- bzw. Outcome-Variablen genau zu unterscheiden und die jeweils erhobenen Daten lediglich in ihrem Geltungszusammenhang zu bewerten.
- Auf organisationales Lernen vertrauen: Weder aus ökonomischer noch aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, jeden Bildungsprozess bis ins letzte Detail zu bewerten. Vielmehr gilt es, die verfügbaren Ressourcen auf ausgewählte Projekte oder Aspekte der Bildungsarbeit hin zu bündeln und das Wissen aus diesen Ergebnissen an die beteiligten Akteure hin zielstrebig zu kommunizieren. Vereinfacht gesagt: Es ist stets nur so viel Evaluation sinnvoll, wie von allen Akteuren innerhalb der Bildungsorganisation selbst „gelernt" werden kann (vgl. auch Stichwort „lernende Organisation").

Last but not least gilt es, den Handlungszyklus des Bildungsprozessmanagements zu vervollständigen, den „Kreis zu schließen" – siehe nächster Schritt.

4.7 Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen

Mit der Programmrevision schließt sich der Regelkreis des Bildungsprozessmanagements. Jeder Steuerungsprozess verlangt am Ende, die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem durchgeführten Prozess wieder auf die eingangs gesteckten Ziele hin rückzukoppeln sowie gleichzeitig den Blick nach vorne zu richten, auf den nächsten Programmdurchlauf, das nächste Geschäftsjahr, die nächste Projektphase usw. Von Planungszyklus zu Planungszyklus (z. B. ein Jahr, ein Semester) kann das Programm verbessert und so den sich verändernden Rahmenbedingungen angepasst werden. Vor allem die unterschiedlichen Erwartungen und Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen halten den Druck auf Bildungsorganisationen konstant, das eigene Leistungsangebot fortlaufend weiterzuentwickeln.

Die Notwendigkeit zu Flexibilität und Innovationsfreudigkeit, die Bildungsorganisationen gemeinhin abverlangt werden, wird in diesen per se nicht selbstredend so wahrgenommen. Vielmehr verleitet das Agieren aus sich selbst heraus zu einer gewissen Systemblindheit und Trägheit. Dies zeigt sich beispielsweise immer dann, wenn erfolgreich gestartete Angebote unreflektiert in das nächste Jahresprogramm übernommen werden und dann „plötzlich" scheitern. Im letzten Teilschritt des Bildungsprozessmanagements gilt es daher, die Anbindung an das gesamte Bildungsmanagement sicherzustellen:
- Der Erfolg eines Bildungsangebots wird erst dann (auch) zum Erfolg für die Bildungsorganisation, wenn sie damit zur hohen Zufriedenheit möglichst vieler ihrer Anspruchsgruppen beiträgt. Deren (kritische) Wahrnehmung kann eine wichtige Information darstellen, um nicht „am Markt vorbei" zu arbeiten. In vielen Unternehmen trifft dies beispielsweise auf die oberste Leitungsebene bzw. Geschäftsführer zu, die vom Erfolg eines Bildungsprogramms mitunter in doppelter Hinsicht profitieren wollen: Zum einen bezogen auf unternehmensinternen

Ziele zur Organisations- und Personalentwicklung, sowie durch das nach außen gerichtete Bestreben, die erfolgreiche eigene Bildungsarbeit auch als profitorientierte Dienstleistung anderen Unternehmen (bzw. Kunden) anzubieten.

- Der Erfolg des Bildungsangebots muss ferner im Vergleich zu anderen im Wettbewerb stehenden Bildungsorganisationen bewertet werden. Bei diesem sogenannten „Benchmarking" geht es darum, den Wert des eigenen Erfolgs in Relation zu messen. Dies schließt auch die Null-Variante ein, d. h. die provokante Gegenfrage, ob kein Bildungsangebot auch keinen Effekt bewirkt hätte.
- Entsprechend der Inside-Out-Strategie (vgl. Kapitel 2.2) lebt eine Bildungsorganisation im besonderen Maße von neuen Ideen und eigenen Innovationszielen. Erneut: Bildung ist zukunftsgerichtet, bisweilen utopisch. Für das Kerngeschäft einer Bildungsorganisation sind daher gezielt geplante Freiräume und Arbeitsphasen für Kreativarbeit und interdisziplinäre Visionen einerseits, aber auch für die Auseinandersetzung mit Minderheitenmeinungen und Fundamentalkritik andererseits unerlässlich.

Für Bildungsorganisationen liegt es nahe, die am Prozess der Leistungserstellung wesentlich beteiligten Akteure in den Revisionsprozess mit einzubeziehen, nämlich die Lernenden selbst. Auch dann, wenn diese keine genaue Vorstellung davon haben, was sie hinsichtlich Bildung in Zukunft benötigen, sind deren Erfahrungen als Abnehmer (Kunden) der Bildungsangebote doch die unmittelbarsten Quellen (vgl. Kil 2009, S. 401 f.).

Damit sind Ansatzpunkte in der Bildungsorganisation skizziert, um ihre Bereitschaft und Fähigkeit zu Entscheidungen in der Programmplanung beständig wach zu halten, um ihr Bildungsangebot fortzuführen, zu modifizieren, zu erweitern oder zurückzufahren. Letzteres ist nicht nur dann geboten, wenn nicht mehr nachgefragte Angebote aus dem Programm genommen werden müssen (siehe nochmals der Vergleich zum generellen Produktmanagement, Kapitel 3.2). Dem Schritt der Revision obliegt auch die wichtige Aufgabe, Bildungsprogramme schlank zu halten, von bürokratischer Übersteuerung und lernhemmenden Detailregelungen zu befreien. Mitunter nimmt eine zu eng interpretierte Qualitätssicherung und Standardisierung von Bildungsprozessen (z. B. hinsichtlich Methoden, Materialien) der Programmplanung genau den Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, den sie zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Steuerung zwingend benötigt. Ein zyklisch angelegtes Bildungsprozessmanagement kann ebenso dann angewendet werden, wenn sich (Zwischen-)Schritte faktisch nicht realisieren lassen, z. B. wegen begrenzter Ressourcen, bei Ad-hoc-Anfragen oder unter plötzlich veränderten Rahmenbedingungen.

5 Zusammenfassung

Produktmanagement und Programmplanung zielen auf den Kernprozess einer Bildungseinrichtung bzw. –abteilung: die Entwicklung, Gestaltung und Steuerung von Bildungsangeboten. Diese Aufgabe steht in der doppelten Anforderung, einerseits auf dem Bildungsmarkt erfolgreich zu agieren, andererseits das Lernen von Teilnehmern wirkungsvoll zu ermöglichen. In diesem Spannungsfeld gilt es, eine betriebswirtschaftliche, an der Sicherung des Überlebens der Organisation ausgerichtete, und eine pädagogische, an den Anliegen und Zielen der Lernenden orientierte, Perspektive miteinander zu verschränken.

Bildungsmanagement kann als ein didaktisches Handeln auf zwei Ebenen verstanden werden: als Bildungsbetriebsmanagement, dem es um die Leitung und Gesamtsteuerung einer Bildungseinrichtung geht, und als Bildungsprozessmanagement, das auf die Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen zielt. Der vorliegende Beitrag akzentuiert Produktmanagement und Programmplanung v.a. unter der Perspektive des Bildungsprozessmanagement, als einen systematischen und methodisch angelegten Planungszyklus. Das Bildungsprozessmanagement ist jedoch mit dem Bildungsbetriebsmanagement eng verzahnt.

Einrichtungen der beruflichen Bildung agieren auf einem Bildungsmarkt, auf dem sie sich unter Konkurrenzbedingungen behaupten müssen. Um ihre Zielgruppen zu erreichen und Interessierte für die Wahrnehmung des eigenen Bildungsangebotes zu gewinnen, bedarf es zielgerichteter Aktivitäten der Bildungsorganisation. In einem umfassenden Verständnis von Marketing geht es darum, die gesamte Ausrichtung der Organisation, also auch die Gestaltung des eigenen Angebots, an den Erfordernissen der lernenden auszurichten.

Dabei ist zu beachten, dass Bildung kein Verbrauchsgut ist, das konsumiert werden kann, sondern dass sie der aktiven und eigenverantwortlichen Aneignung durch die Lernenden bedarf. Das Angebot einer Bildungseinrichtung oder innerbetrieblichen Bildungsabteilung ist daher nicht das „Lernen“ oder die „Bildung“ an sich, sondern die Unterstützung beim Lernen. Folglich kann auch nicht die Bildung selbst „gemanagt“ werden, sondern lediglich die Erbringung der Dienstleistung „Unterstützung beim lernen“.

Das Bildungsprozessmanagement folgt einer Reihe von typischen Handlungsschritten: Bildungsbedarfe erheben und analysieren, das eigentliche Programm entwickeln und gestalten, Veranstaltungen organisieren und durchführen, Lernerfolge prüfen und dokumentieren, den Lerntransfer sichern, das Gesamtprogramm und einzelne Veranstaltungen evaluieren, den gesamten Prozess einer Revision unterziehen. Diese

Planungsschritte folgen einer inneren Logik, die durch die Reihenfolge der Schritte abgebildet wird. Dennoch sind in diesem Handlungszyklus häufig auch ein Vor- und Zurückgehen bzw. eine Vernetzung der einzelnen Schritte notwendig und hilfreich.

Im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der eigenen Arbeit und des Angebots kommt es dabei entscheidend darauf an, am Ende „den Kreis zu schließen", d. h., die erhobenen Evaluationsdaten tatsächlich in eine Überarbeitung und Weiterentwicklung des Angebots einfließen zu lassen. Diese Aufgabe ist alles andere als trivial.

Quellen

Zitierte Literatur

Bader, Reinhard/Sloane, Peter F. E. (Hg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl.

Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bernecker, Michael (2009): Bildungsmarketing. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 183-219.

Bleicher, Knut (2004): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt a. M.: Campus.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur. Band 1. Hamburg: VSA-Verlag.

Böttcher, Wolfang/Hogrebe, Nina/Neuhaus, Julia (2010): Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Weinheim/Basel: Beltz.

Caffarella, Rosemary S./Daffron, Sandra Ratcliff (2013): Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide. 3. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.

Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett.

Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelacker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.

Hoffmann, Thomas/Zipperle, Alexander (2015): Bildungscontrolling für die mittelständische Wirtschaft. In: OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Change Management und Unternehmenskultur, 1/2015, S. 79-87.

Hippel, Aiga von (2013): Programmplanung als professionelles Handeln – „Angleichungshandeln" und „Aneignungsmodi" im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Stefanie/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-143.

Iberer, Ulrich (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning: Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten. Marburg: Tectum.

Iberer, Ulrich/Müller, Ulrich/Freytag, Gabriele (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Köln: Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbunds.

Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin: Springer.

Kil, Monika (2009): Programmentwicklung und Revision. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 393-406.

Kotler, Philip/Bliemel, Friedhelm W. (1993): Marketing-Management. Analyse, Planung, Umsetzung und Steuerung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kuntz, Bernhard (2010): Die Katze im Sack verkaufen. Wie Sie Bildung und Beratung mit System vermarkten. 3. Auflage. Bonn: managerSeminare-Verlag.

Lutzer, Birgit/Reiter, Hanspeter (2009): Handbuch Marketing für Weiterbildner. Bildung mit den sechs »P« professionell vermarkten. Weinheim/Basel: Beltz.

Meffert, Heribert/Bruhn, Manfred (2012): Dienstleistungsmarketing. Grundlagen, Konzepte, Methoden. 7. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Möller, Svenja (2011): Marketing in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut (Hg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99-121.

Müller, Ulrich/Iberer, Ulrich (2007): Programmentwicklung als Bildungsprozessmanagement. In: Erwachsenenbildung, 53 (4), S. 205-209.

Müller, Ulrich/Keller, Helmut (2008): Wa(h)re Bildung? Bildungsmanagement zwischen subjektorientiertem Lernen und ökonomischen Verwertungsinteressen. In: Weber, Karl/Vogt, Helmut (Hg.): Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS. Dokumentation der Jahrestagung 2007. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF).

Müller, Ulrich/Soland, Mirjam (2009): Transfermanagement und Evaluation. In: Gessler, Michael (Hg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann, S. 249-278.

Rädiker, Stefan (2010): Professionelle Erfolgskontrolle: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Evaluation der Bildungsprozesse. In: Zech, Rainer/Dehn, Claudia/Tödt, Katia/Rädiker, Stefan/Mrugalla, Martin/Schunter, Jürgen (Hg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbestimmungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132-168.

Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schwarz, Peter/Purtschert, Robert/Giroud, Charles/Schauer, Reinbert (2013): Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 7. Auflage. Bern: Haupt.
Seufert, Sabine (2013): Bildungsmanagement – Einführung für Studium und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Sloane, Peter F. E. (2010): Makrodidaktik – Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-212.
Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Budrich.
Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur

Dieser Beitrag basiert in Abschnitten auf einer analogen Erörterung für Bildungsstrategien und Managementaufgaben in Nonprofit-Organisationen (Bezugshinweise: http://www.fuehrungs-akademie.de/forum-wissenschaft/publikationen.html, Abruf: 12.05.2015):

Iberer, Ulrich/Müller, Ulrich/Freytag, Gabriele (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Herausgegeben von der Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und dem Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Köln: Führungs-Akademie des DOSB.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Methoden-Kartothek – Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule
https://www.methoden-kartothek.de (Abruf: 12.05.2015).
methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings. Es kombinierte Webtechnologie mit einer Systematik für didaktisches Planen.

Mona Massumi

B8 Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung

1 Einführung 480

2 Perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung 481
2.1 Benachteiligtenförderung 481
2.2 Exklusion statt Inklusion 482
2.3 Diversitätsbewusstsein und Inklusion statt Exklusion 482

3 Handlungsebenen in der beruflichen Bildung 483
3.1 Curriculare Ebene 484
3.1.1 Diversität als Ziel und Inhalt 484
3.1.2 Individualisierte Lernprozesse 485
3.1.3 Zusätzliche Bildungs- und Unterstützungsangebote 486
3.2 Ebene der sozialen Interaktion 487
3.2.1 Förderung der Interaktion zwischen allen Beteiligten 487
3.2.2 Selbstkritische und diversitätsbewusste Kommunikation 487
3.3 Pädagogisches Personal 488
3.3.1 Entwicklung von Diversitätsbewusstsein 488
3.3.2 Diversität unter dem pädagogischen Personal 489
3.4 Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen 490
3.4.1 Institutionelle Verankerung von Diversität im Leitbild 491
3.4.2 Prozessbegleitung zur Implementierung 491

4 Zusammenfassung 492

Einschlägige Ergebnisse der Bildungsforschung wie beispielsweise PISA und der Berufsbildungsbericht 2014 belegen, dass bestimmte Personengruppen im Bildungssystem benachteiligt werden, so dass sie schlechtere Chancen haben, sich in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einzugliedern.

Im Zuge der aktuellen Inklusions- sowie Diversitätsdebatte rücken insbesondere diese benachteiligten Schülerinnen und Schüler stärker in den Fokus. Es bleibt dabei zu überlegen, wie die berufliche Bildung auf verschiedenen Handlungsebenen (re-)agieren kann, um dieser Benachteiligung entgegenzuwirken und nicht erst entstehen zu lassen. Vor diesem Hintergrund müssen die unterschiedlichen Lernorte (Betrieb, Schule) für die Diversität ihrer Lernenden durch eine Umstrukturierung und Neuorientierung geöffnet werden.

1 Einführung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte postulierte bereits im Jahr 1948 in Artikel 26: „Jeder hat das Recht auf Bildung" (Vereinte Nationen 1948, S. 5). Dieses Recht hat in der Öffentlichkeit und insbesondere in der Schullandschaft durch die 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention eine neue Dimension erfahren und die Inklusionsdebatte ausgelöst (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011). Seither sind Umstrukturierungsprozesse an vielen Schulen und berufsbildenden Institutionen in Gang gesetzt worden, mit dem Bestreben eine inklusive Einrichtung zu gestalten. Geht man von dem eingangs formulierten Menschenrecht aus, das für jeden Menschen gleichermaßen gilt, so wird schnell deutlich, dass der Inklusionsgedanke nicht neu ist und auch nicht lediglich die Einbindung von Menschen mit Behinderungen in das Bildungssystem meinen kann. Vielmehr geht es darum, alle Menschen, die von Diskriminierung und Ausgrenzung im deutschen Schulsystem betroffen sind, in dieses einzubinden. Dabei muss es das oberste Ziel sein, allen Menschen in demselben Maße die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu ermöglichen. Mit dem 2006 in Kraft getretenen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) hat die Bundesregierung die Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union aus den Jahren 2000 und 2003 umgesetzt, so wird der Umgang mit Diversität auch am Arbeitsplatz für Betriebe bzw. Unternehmen immer wichtiger. Ziel des Gesetzes ist es, Benachteiligung aufgrund von kultureller oder ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität zu verhindern, beziehungsweise zu beseitigen. Im arbeitsrechtlichen Zusammenhang gilt dies insbesondere für den Zugang zu Erwerbstätigkeit, für Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sowie für den Zugang zu beruflicher Aus- und Weiterbildung. Das bedeutet, dass junge Menschen trotz ihrer Vielfalt bezogen auf soziale, familiäre, sprachliche, kulturelle, geistige Voraussetzungen und ihrer individuellen Identität im (beruflichen) Bildungssystem die gleichen Chancen erhalten müssen, um dem eingangs formulierten Menschenrecht auf Bildung gerecht zu werden.

Im folgenden Beitrag wird zunächst die perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung von der Benachteiligtenförderung hin zu einer diversitätsbewussten,

inklusiven Bildung nachskizziert. Auf dieser Basis werden anschließend Konsequenzen auf den verschiedenen Handlungsebenen der beruflichen Bildung differenziert dargestellt, um damit die Grundlage für Diversität und Inklusion in Bildungseinrichtungen zu schaffen.

2 Perspektivische Entwicklung in der beruflichen Bildung

In den letzten Jahrzehnten hat sich eine veränderte Orientierung in der beruflichen Bildung von einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten, diversitätsbewussten Perspektive in Bildungsinstitutionen vollzogen. Im Folgenden werden daher die Entstehung der Benachteiligtenförderung dargestellt und ihre exkludierenden Mechanismen herausgearbeitet, um vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels zu einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildung zu akzentuieren.

2.1 Benachteiligtenförderung

Bildungspolitische Zielsetzungen verfolgen seit den 1960er Jahren mit Hilfe zielgruppenspezifischer Ausbildungskonzepte eine fokussierte Einbindung von „Benachteiligten" in berufliche Bildungsprozesse. Zu dieser Gruppe zählen insbesondere diejenigen, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss aufweisen. Davon kommen viele Jugendliche und junge Erwachsene aus sozial schwachen Familien, haben einen Migrationshintergrund und/oder individuelle Beeinträchtigungen (vgl. Gemballa 2010, S. 52). Vor diesem Hintergrund entstanden im Verlauf der 1980er-/1990er-Jahre eine Vielzahl von Sonderprogrammen von Bund, Ländern und der EU, die zur „Entstehung einer eigenen Benachteiligtenförderung" (Bylinski/Rützel 2011, S. 14) beitrugen. Das so genannte Übergangssystem hat sich in diesem Zuge als dritter Bereich neben dualer und vollzeitschulischer Ausbildung etabliert und zielt darauf, benachteiligten Jugendlichen den Übergang in eine berufsqualifizierende Ausbildung im System zu ermöglichen. Diese Integrationsangebote im Übergangssystem führen jedoch zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss, sondern zielen lediglich auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen zur Erfüllung der erforderlichen Ausbildungsreife, um die Ausbildungschancen insbesondere für Jugendlichen ohne bzw. mit geringem Schulabschluss zu verbessern. Auf diese Weise hat sich das Berufsbildungssystem sukzessive ausdifferenziert und modifiziert. In diesem Zusammenhang entstanden zudem eine Vielzahl additiver Sondermaßnahmen zur Förderung der benachteiligten Zielgruppe, um die individuellen sowie fachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Im Rahmen des spezifisch ausgerichteten Übergangssystems sowie den zusätzlichen Fördermaßnahmen sind bisher grundlegende strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems als Ganzes nicht erfolgt (vgl. Enggruber

2001, S. 3). Die Veränderungen beziehen sich stattdessen in erster Linie auf den spezifischen Bereich der Benachteiligtenförderung. Dabei geht es bei der Gestaltung derartiger Förderungen einerseits um Anpassungen an die durch beruflichen und gesellschaftlichen Wandel veränderte Arbeitsmarktsituation, andererseits um Anpassungen durch eine sich ausdifferenzierende und verändernde Zielgruppe.

2.2 Exklusion statt Inklusion

Es ist zu konstatieren, dass die (Integrations-)Maßnahmen im Rahmen der Benachteiligtenförderung, insbesondere im Rahmen des Übergangssystems (also in der vorberuflichen Bildung) eher einen exkludierten als inkludierten Charakter aufweisen, da die Menschen, die von Benachteiligung betroffen sind, als separierte „förderungsbedürftige" Gruppe betrachtet werden. Die Benachteiligungsförderung soll „Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems auffangen und trägt gleichzeitig durch soziale, institutionelle und politische ‚Be-Sonderung' zur Ausgrenzung bei" (Lippegaus-Grünau 2011, S. 18). Denn in den alltäglichen Prozessen findet eine systematische Differenzierung im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten statt, so dass beispielsweise der sprachliche und/oder soziokulturelle Hintergrund als Indikator für das Lern- und Leistungsvermögen verwendet wird (vgl. Fereidooni 2011). Diese strukturell etablierte Vorgehensweise macht die „institutionelle Diskriminierung" (Gomolla 2005) der Bildungsinstitutionen deutlich. So werden in der Benachteiligtenförderung durch Sondermaßnahmen Formen eingeübt, die eine Integration in das jeweilige Regelsystem zunehmend erschweren. Da alle entwickelten Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung überwiegend normativ ausgerichtet sind und sich dementsprechend an einen „Normallebenslauf" orientieren, werden Menschen ausgegrenzt, die diesen Anforderungen nicht gerecht werden (Gomolla/Radtke 2008, S. 265 ff.). Denn durch die Zuordnung in diese Klassen bzw. Bildungsgänge werden die Schülerinnen und Schüler weiterhin stigmatisiert, wodurch ihre Benachteiligung aufrecht erhalten wird und der Weg in die Berufswelt weiterhin erschwert bleibt (vgl. Rützel 2000). Das Bestreben nach einer Systematisierung in homogene (Lern-)Gruppen wird in der Berufsbildung durch derartige Selektionsmechanismen fortgeführt. Zudem ist die Nachhaltigkeit derartig exkludierender Vorgehensweisen stark anzuzweifeln, da die Regelabläufe in Institutionen und Haltungen der Akteure durch zusätzlich segregierende Konzepte und Maßnahmen nicht verändert werden.

2.3 Diversitätsbewusstsein und Inklusion statt Exklusion

Ziel muss es sein, die Orientierung der Institutionen und Perspektive der in diesen verantwortlich Handelnden zu verändern und für die Diversität der Lernenden im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu öffnen. Dabei muss die auf allen Ebenen des Bildungssystems und der Gesellschaft tief verankerte Normativität

aufgebrochen werden, um somit bestimmte Personen nicht mehr als eine Gruppe mit einem besonderen Förderbedarf wahrzunehmen, sondern sie als „normal“ in der Bildungseinrichtung sowie Gesellschaft zu betrachten. Dieser Paradigmenwechsel ist erforderlich, um zu erkennen, dass nicht die Lernenden das gesellschaftliche sowie bildungspolitische „Problem“ darstellen, die es zu verändern und anzupassen gilt, sondern das System mit seinen Strukturen auf allen Ebenen defizitär ist und die Anpassung der Strukturen, Methoden, Curricula, Umgangsformen an einen in vielen Dimensionen vielfältige Schülerschaft erfordert (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 27). Es muss Aufgabe des hiesigen Bildungssystems sein, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden in gleichem Maße gerecht zu werden sowie die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern, wie es die Menschenrechte, das deutsche Grundgesetz sowie die Schulgesetze aller Länder in der Bundesrepublik Deutschland proklamieren. Es besteht die Notwendigkeit die institutionellen sowie strukturellen Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen so zu verändern, dass die Lernenden trotz verschiedener (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen gleiche Bildungschancen erhalten, wie es der Inklusionsansatz vor dem Hintergrund von Diversität in der Gesellschaft erfordert (vgl. Karakaşoğlu 2011, S. 19; Gomolla/Radtke 2005, S. 286 ff.). Denn „Chancengleichheit lässt sich nur herstellen, wenn sie alle Bildungsbereichen angestrebt wird“ (Handschuk/Schröer 2003, S. 15). So soll Inklusion der vorherrschenden Benachteiligung entgegenwirken und eine „Öffnung von Schule auf der Systemebene“ (Karakaşoğlu 2011, S. 141) bewirken. Denn der „Inklusionsgedanke fordert darüber hinaus auf, die Eigenlogik des Systems Benachteiligtenförderung zu überwinden, das heißt die Grenzen zwischen Sonderförderung und dem Regelsystem der beruflichen Bildung aufzulösen“ (Lippegaus-Grünau 2011, S. 19).

3 Handlungsebenen in der beruflichen Bildung

Vor dem Hintergrund eines erweiterten Verständnisses von Heterogenität bzw. Vielfalt müssen uneingeschränkt alle Differenzkategorien, insbesondere die, die aus den bisherigen Normierungsvorstellungen fallen, in den Blick genommen werden. In diesem Sinne stellt sich die Frage, inwieweit die bisherigen Bildungsinstitutionen mit ihren Lern- und Bildungsangeboten den Bedürfnissen und Bedarfslagen einer vielfältigen (sprachlich, kulturellen etc.) Schülerschaft im Sinne einer inklusiven Bildungseinrichtung allen Lernenden gleichermaßen Rechnung trägt. Grundlegend ist dabei das Aufbrechen der vorherrschenden Normierungsvorstellungen und damit einhergehend einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der das System als Problem erkennt, das es zu verändern gilt, anstatt die einzelnen Menschen (vgl. Holzbrecher 2013, S. 14; Karakaşoğlu 2011, S. 27). So gilt es nicht zu fragen, wie benachteiligte Lernende sich in den Bildungsprozess integrieren können, sondern vielmehr geht

es um die Frage, wie das System passgenau auf die individuellen Bedürfnisse seiner vielfältigen Lernerschaft eingehen kann, so dass keine Benachteiligung entsteht. Aus diesem Grund müssen Veränderungen umfassend auf unterschiedlichen Handlungsebenen durchdacht und koordiniert werden, damit nicht einzelne Interventionsaktivitäten parallel laufen, sondern eine umfassende Gesamtstrategie angestrebt wird. Lediglich punktuelle oder additive Maßnahmen und Sensibilisierung bleiben ohne nachhaltige Auswirkungen und bergen die Gefahr, dass die anvisierte „Förderungsgruppe" stärker segregiert wird, wenn bei der Umsetzung in den Unterricht nicht die erforderliche Begleitung und Unterstützung gesichert ist oder kein klares gemeinsames Bildungskonzept zum pädagogischen Umgang mit Diversität vorhanden ist. „Erforderlich sind weitaus zielgerichtete[re] und kreativere Herangehensweisen, die auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig ansetzen" (Gomolla 2005, S. 12). Um die geforderte Öffnung von Schule im Sinne einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildungseinrichtung zu erreichen, müssen Veränderungen im System auf der Ebene der Struktur sowie Organisation, Inhalte sowie Herangehensweisen vollzogen werden (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 142; Karakaşoğlu 2011, S. 25; Fereidooni 2014). Es ist wichtig, Ziele der Chancengleichheit und diversitätsbewussten Bildung systematisch in die Schul-, Unterrichts- sowie Ausbildungsentwicklung und eine veränderte LehrerInnenaus- und -weiterbildung einzubinden. Im Folgenden werden die genannten Handlungsebenen differenziert erläutert, um aufzuzeigen, wie eine diversitätsbewusste, inklusive (berufliche) Bildung im Konkreten ermöglicht werden kann.

3.1 Curriculare Ebene

Auf curricularer Ebene muss sowohl die inhaltliche als auch didaktisch-methodische Dimension Berücksichtigung finden. Denn zum einen muss Diversität nicht nur als Ziel sondern auch als Inhalt in Bildungsprozessen kontinuierlich verankert sein, damit die bisher konstruierte Normativität aufgebrochen wird und die Diversität der Lernenden zur Normalität wird. Zum anderen müssen konkrete Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernprozesse und zusätzliche Unterstützungsmöglichkeiten für die Lernenden in den Blick genommen werden, um der Diversität in der beruflichen Bildung gerecht zu werden.

3.1.1 Diversität als Ziel und Inhalt

Eine diversitätsbewusste Unterrichtsentwicklung kann nur gelingen, wenn die Institution Schule als Gesamtes im Sinne des Leitbildes sowie des Schulprogramms dafür die Grundlage zur Orientierung auf allen Ebenen des Unterrichts (curricular, didaktisch, inhaltlich) schafft. Dabei ist die Leitfrage zu stellen, ob „Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz durch das Curriculum gefördert" (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2009, S. 19) werden. So muss die Ausrichtung aller Curricula und Lehrinhalte auf die Normalität einer Diversität im Klassenzimmer vorbereiten und dafür Sorge tragen, dass Benachteiligung und Diskriminierung entgegen gewirkt wird bzw. überhaupt nicht erst entsteht. Ausgehend

davon, dass diese Haltung eine kritische Perspektive erfordert, müssen Lehrpläne, Schulbücher, Lehrmaterial und Lernmethoden auf darin enthaltene Praktiken von Stereotypisierungen und Vorurteilen nicht nur im Geschichts- und Politikunterricht kritisch geprüft werden, sondern in allen Fächern und Ausbildungsinhalten. „Denn es wird davon ausgegangen, dass die tradierte eurozentristische Perspektive als ‚heimlicher Lehrplan' zum Ausschluss des überlieferten Wissens [...] führt, und damit zu einer Entwertung ihres soziokulturellen Hintergrunds" (Hormel/Scherr 2005, S. 90). Tradierte Inhalte und Bilder vom „Fremden" bzw. „Anderen" konstruieren z. T. unbewusst (z. B. kulturelle, religiöse) Differenzen, so dass soziale Zuschreibungen und Fest-Stellungen entstehen, die Dichotomisierung in „Normal" und „Unnormal" bzw. „Anders" verstärken und somit Nährboden Benachteiligung und Diskriminierung schaffen. Aus diesem Grund müssen Lehrinhalte auf die Konstruktion von Differenz und Zuschreibung hin überprüft werden.

> *Normalitätsvorstellungen ‚des Eigenen' können angesichts der Relativität kultureller Ausdrucksformen und Deutungsmuster zur Lerngelegenheit werden, weil sich Selbst-Verständlichkeiten verflüssigen und damit der Blick frei wird auf die kulturelle Gebundenheit der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster.* *(Holzbrecher 2013, S. 196)*

Das Prinzip der Mehrperspektivität muss kontinuierlich Gegenstand der Auseinandersetzung auf der curricularen, didaktischen sowie inhaltlichen Ebenen sein. Erst auf der Grundlage dieser mehrperspektivischen sowie diversitätsbewussten Haltung transportiert durch die Akteurinnen und Akteure der Bildungsinstitution sowie ihrer vermittelten Inhalte und Lehrformen können den Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden Lerngelegenheiten geschaffen werden, um sie auf die Diversität der Berufswelt und Gesellschaft vorzubereiten.

3.1.2 Individualisierte Lernprozesse

Für eine inklusive Beschulung sowie Ausbildung ist es erforderlich, adäquate didaktische Konzepte und eine individualisierte Lernprozessgestaltung zu entwickeln und zu etablieren. Da trotz gleicher Chancen jede bzw. jeder Lernende individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse hat, müssen neben diagnostischen Instrumenten auch Ressourcen geschaffen werden, um jede bzw. jeden Lernenden individuell fördern zu können. Individualisierte Förderkonzepte sind dabei nicht als additive Maßnahmen zu verstehen, sondern als inklusiv in den Unterricht bzw. die Betriebe eingebettete Möglichkeiten zur Unterstützung für die entsprechenden Bedürfnisse der heterogenen Lernerschaft. In der Berufsvorbereitung sollten die fachlichen Ausbildungsanteile stärker an die Inhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen angelehnt sein, damit diese später genutzt und auch angerechnet werden können. In diesem Sinne ist die „Verwendung von Ausbildungsbausteinen" (Euler/Severing 2014, S. 20) zu empfehlen, um im Rahmen eines „flexible[n] Curriculum[s]" (DUK 2009, S. 15)

insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die bisher von Benachteiligung betroffen sind, die Chance auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu ermöglichen. Die Berufsausbildung sollte daher

> *[...] curricular so strukturiert und organisatorisch so gestaltet werden, dass auch dann, wenn Jugendliche keinen vollständigen Ausbildungsabschluss erreichen, die absolvierten Teile aus dem Ordnungsrahmen eines anerkannten Ausbildungsberufes geprüft, zertifiziert und dokumentiert werden.* *(Euler/Severing 2014, S. 6)*

Somit wird Jugendlichen, die bisher durch Sonderklassen bzw. -maßnahmen exkludiert wurden, auf diese Weise ermöglicht, im Regelsystem ihre Berufsausbildung zu absolvieren. Ausbildungsbausteine, die zertifiziert abgeschlossen werden, ermöglichen stufenweise den Ausbildungsabschluss gemäß individueller Voraussetzungen. Auf diese Weise ist auch eine zeitliche Flexibilität gewährleistet, was insbesondere berufstätige Familien oder Alleinerziehende unterstützt, ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

3.1.3 Zusätzliche Bildungs- und Unterstützungsangebote

Bildungsinstitutionen müssen als Erfahrungsraum und Unterstützungssystem gesehen werden, in denen nicht davon ausgegangen werden darf, dass die Unterstützung von außerhalb kommt, um „Defizite“ auszugleichen. Daher müssen in den Lernorten die erforderlichen materiellen und technischen Ausstattungen, Lehr- und Beratungskompetenzen sowie das notwendige Grundverständnis für die inklusive Ausbildung von jungen Menschen mit individuellen Voraussetzungen und Lebenslagen bestehen. Der Aufbau von Lernzentren kann zur Steigerung der Lernmotivation und -leistung insbesondere von bisher benachteiligten Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden beitragen, um die ungleich verteilten familiären und sozialen Unterstützungsmöglichkeiten zu kompensieren. In der Schule und im Betrieb begonnene Lernprozesse können auf freiwilliger Ebene ergänzt und auch vertieft werden. Durch zusätzliche Lern- und Beratungsangebote können individuelle Unterstützungsmöglichkeiten berufsvorbereitend, -begleitend und -nachqualifizierend geschaffen werden. So können Angebote in Form von Workshops bereitgestellt werden, die für den jeweiligen Schulabschluss oder Beruf notwendig sind oder Zusatzfördermöglichkeiten geboten werden. Auf diese Weise können benachteiligte Startvoraussetzungen, z. B. mangelnde Englisch- oder Computerkenntnisse ausgeglichen werden. Berufsrelevante bzw. -übergreifende Workshops, wie Umgang mit Stress, Rhetorik oder Bewerbungshilfen können auch zur Verfügung gestellt werden. Neben den inhaltlichen Angeboten sollten auch Beratungsanlaufstellen für betriebliche, oder schulische Probleme in Form von Vertrauenslehrkräften oder Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern vorhanden sein. Zusätzliche Coaching-Angebote können Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden auf der individuellen Ebene helfen, sich in der Schule

und im Betrieb zu verbessern. In Form eines Peer-Mentorings können die Lernenden niedrigschwellig begleitet werden, so dass insbesondere der Übergang von der Schule in die Ausbildung und ggf. später von der Ausbildung in den Beruf unterstützt wird.

Unter Berücksichtigung der Arbeitszeiten in der dualen Berufsausbildung müssen flexible Öffnungszeiten gewährleistet werden, die auch insbesondere für junge, berufstätige Familien oder Alleinerziehende eine Vereinbarkeit von Kinderbetreuung, Ausbildung und der Wahrnehmung zusätzlicher Unterstützung ermöglichen. In diesem Zusammenhang könnte eine Kooperation mit Kinderbetreuungsangeboten eine weitere Hilfe sein.

3.2 Ebene der sozialen Interaktion

Durch jede soziale Interaktion wird die Haltung der jeweiligen Akteurinnen und Akteure transparent. Aus diesem Grund wird die Bedeutung der Interaktion zwischen allen Beteiligten einer Bildungsinstitution sowie die Art der Kommunikation in Lernprozessen unter Berücksichtigung von Diversität im Folgenden näher beleuchtet.

3.2.1 Förderung der Interaktion zwischen allen Beteiligten

Der Interaktion zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren einer Bildungsinstitution muss ein großer Stellenwert beigemessen werden. Zum einen muss dafür Sorge getragen werden, dass es überhaupt zu einer wertschätzenden Kommunikationskultur zwischen unterschiedlichen Personen(-gruppen) kommt. Dabei wären die Lehrkräfte und Lernenden untereinander und gegenseitig zu nennen, sowie auch die Kommunikation zwischen diesen beiden Gruppen und den Verantwortlichen der Ausbildungsbetriebe, bei minderjährigen Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden kommen die Eltern oder zuständige Betreuungspersonen hinzu. Zum anderen ist es wichtig, die Art und Weise der Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen diesen Personengruppen (Lehrkräfte, Lernende, Ausbilderinnen, ggf. Erziehungsberechtigte) zu reflektieren. Dabei sollten Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung und der Teambildung vereinbart werden, bei minderjährigen Lernenden sollte die (interkulturelle) Arbeit mit Eltern bzw. mit zuständigen Betreuerinnen sowie Betreuern implementiert werden und in der dualen Ausbildung die Kooperation der Lernorte (Schule und Betrieb) stärker in den Blick genommen werden. Auf diese Weise ist es möglich, den Lernenden ganzheitlich in den Blick zu nehmen und umfassend zu unterstützen.

3.2.2 Selbstkritische und diversitätsbewusste Kommunikation

Da Benachteiligung auch im alltäglichen Umgang miteinander zum Ausdruck kommt, indem Differenzen (re)produziert und auch verfestigt werden (z. B. Vorurteile, Stereotypisierung), muss im Sinne der diversitätsbewussten Öffnung der Bildungseinrichtung eine Gemeinschaft aufgebaut werden, in der eine wertschätzende

Haltung und Umgangsformen gegenüber jedem/jeder einzelnen Lernenden verbunden mit der (selbst-)reflektierenden Praxis entwickelt werden. Die Wertschätzung gegenüber Lernenden ermöglicht Vielfalt als didaktische und pädagogische Ressource wahrzunehmen. Durch eine ressourcenorientierte (statt defizitorientierte) Feedbackkultur können individuelle Potenziale der Auszubildenden stärker gefördert werden. Vor diesem Hintergrund ist die Diversität der Lernenden auch im Umgang miteinander einzubinden und als Bestandteil von (Schul- und Betriebs-)Wirklichkeit darzustellen. So müssen sich Bildungseinrichtungen vom bisherigen „monolingualen und monokulturellen Habitus" (Gogolin 2008, o.S.) verabschieden, indem beispielsweise Mehrsprachigkeit in den Alltag (sowohl unterrichtlich als auch außerunterrichtlich) eingebettet wird.

3.3 Pädagogisches Personal

Das pädagogische Personal ist für die Gestaltung sowie Steuerung von Lernprozessen verantwortlich und ist Vorbild für die Lernenden. Im Folgenden wird dargestellt, warum pädagogisch Handelnde im Kontext ihrer eigenen Professionalisierung ein Diversitätsbewusstsein entwickeln müssen und wie die Diversität innerhalb des pädagogischen Personals gefördert werden kann, damit sich das vielfältige Bild der Lernenden auch in den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren widerspiegelt.

3.3.1 Entwicklung von Diversitätsbewusstsein

Der Notwendigkeit eines Perspektivwechsels von einer unbeschriebenen Normativität zu der Normalität von Vielfalt als Grundlage für Bildungsinstitutionen wurde bereits eingehend Bedeutung zugesprochen. Dieses Aufbrechen der vorherrschenden Normativität zugunsten einer vielfältigen Schülerschaft mit individuellen Bedürfnissen und Ausgangslagen muss durch bildungspolitische Reformen strukturell eine Verankerung finden und im Kleinen aus dem Schul- und Unternehmensprofil jeder Bildungseinrichtung hervor gehen. Dies ist die Grundlage und leitende Orientierung für alle (pädagogischen) Akteurinnen und Akteure in der Schule und weiteren Bildungsinstitutionen. So muss im Rahmen der Personalentwicklung eine prozessorientierte Weiterbildung ermöglicht werden, damit eine diversitätsbewusste Kompetenz bei Schulleitung, Ausbildungsleitenden sowie Lehrkräften auf den Ebenen der Organisationsentwicklung, der Unterrichtspraxis, der pädagogischen Inhalte und Interaktionen im schulischen sowie betrieblichen Alltag durch Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote kontinuierlich gefördert wird. Im Zuge der Anbahnung einer diversitätsbewussten Kompetenz ist die Förderung einer kritischen (Selbst-)Reflexivität erforderlich, um sich mit Prozessen der Identitätsbildung und mit Rollenmustern sowie mit Einstellungen auseinanderzusetzen, damit bestehende Differenzzuschreibungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden, um über (eigene) Diskriminierungsmuster zu reflektieren. Denn erst wenn auf der Haltungsebene der beteiligten Akteurinnen und Akteure angesetzt wird, können bestehende Denkstrukturen aufgebrochen werden, die jahrelang durch die (Bildungs-)Sozialisation internalisiert

wurden (vgl. Terkessidis 2004). So stellt eine sukzessive Kompetenzvermittlung im Umgang mit Diversität als Aufgabe der Personalentwicklung und Professionalisierung des Handelns der Lehrenden ein entscheidendes Kriterium für die Qualitätssicherung und -steigerung von Unterricht bzw. Bildungsinstitution dar, da Lehrkräfte und Ausbildungsleitende die zentralen Akteurinnen und Akteure sind, die pädagogische Prozesse im alltäglichen Lernen initiieren und begleiten.

Bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung ist daher auch die kritische Reflexion schulischer sowie betrieblicher Handlungskontexte und das Aufdecken von institutioneller Diskriminierung durch das Hinterfragen von Einstellungen und Verhaltensweisen unerlässlich, denn gerade dadurch tragen Verwaltungspersonal und Lehrkräfte zur Aufrechterhaltung und Verfestigung von Benachteiligung sowie Ungleichheit im Bildungssystem bei. Da oft individuelle (stereotype) Vorannahmen mit praktizierten Mechanismen zur Segregation und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden in Verbindung mit institutionell gebundenen Handlungsweisen stehen, sollten sich alle Akteurinnen und Akteure einer Bildungseinrichtung mit der Komplexität von Diskriminierung kritisch auseinandersetzen. Diese (selbst-)kritische Reflexion bedarf in der Regel einer professionellen, externen Begleitung von Evaluationen. Dabei ist die Unterstützung der professionellen Weiterentwicklung im Rahmen gezielter Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratung sowie Begleitung des pädagogischen Personals durch Expertinnen und Experten nicht als punktuelle Intervention zu verstehen, sondern als eine kontinuierliche Daueraufgabe im Rahmen der prozessbegleitenden Schul- und Betriebsentwicklung.

Auf der sozialen Ebene müssen Handlungskompetenzen der Lehrenden durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien gefördert werden. Das Potenzial von Teamarbeit bzw. -teaching sowie kollegialen Hospitationen muss stärker in Schulstrukturen eingebunden werden, um sich so gegenseitig zu beraten und gemeinsam den Reflexionsprozess zu treten, um nicht wieder in alte Rollenmuster zu verfallen. Auf der fachlichen Ebene müssen erforderliche didaktische sowie diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte gefördert werden, damit sie die Lernenden individuell entsprechend ihrer diagnostizierten Fähigkeiten und Bedürfnisse adäquat unterstützen können. Dies verhindert, dass einzelne persönliche Merkmale von Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden oftmals mit negativ konnotierten Zuschreibungen in Verbindung stehen, wie beispielsweise Sprachdefizite bei Lernenden mit Migrationshintergrund oder schwache Leistungen denjenigen aus nicht akademischen Elternhäusern.

3.3.2 Diversität unter dem pädagogischen Personal

Im Rahmen des Diskurses über (institutionelle) Diskriminierung benachteiligter Schülerinnen und Schüler sowie der Forderung nach einer diversitätsbewussten Öffnung der Bildungseinrichtungen bleibt auch die Diversität des Lehrpersonals zu hinterfragen (vgl. Fereidooni 2012). Bisher repräsentieren insbesondere weibliche

Lehrkräfte deutscher Herkunft den Lehrberuf, auch wenn die Geschlechterverhältnisse an beruflichen Schulen (je nach Fachrichtungen) einigermaßen ausgeglichen ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005, S. 46 f.; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 90 f.). In Anbetracht des Spannungsfeldes zwischen der Diversität in der Gesellschaft sowie im Klassenzimmer auf der einen Seite und der homogenen Zusammensetzung der Lehrkräfte auf der anderen Seite muss es Ziel sein, auch die Diversität unter den Lehrkräften zu erhöhen, da sie als Vorbild und Identifikationspersonen ihrer diversen Schülerschaft nicht gerecht werden (vgl. BIBB 2014, S. 87 f.). So fordern integrations- und bildungspolitische Maßnahmen in den letzten Jahren immer stärker den Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007), um ein realistisches Abbild der gesellschaftlich diversen Zusammensetzung zu vertreten. Weiterhin werden mit dem Einsatz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund Potenziale für die konkrete pädagogische Arbeit gesehen, die im schulischen Kontext im Rahmen der interkulturellen Arbeit als vorteilhaft gesehen werden (vgl. Massumi 2014, S. 87 ff.). Die Erhöhung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund allein reicht aber nicht aus, um einer diversitätsbewussten Bildungseinrichtung gerecht zu werden, vielmehr müssen die geforderten Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse aller pädagogischen Akteure gefördert werden und dieses Bewusstsein auch den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden (vgl. ebd.). Aufgrund der Bedeutsamkeit von diversitätsbewusster Kompetenz unter den Lehrkräften muss diese daher bereits in der LehrerInnenbildung strukturell verankert werden, so dass Lehrkräfte von morgen mit einer wertschätzenden Selbstverständlichkeit an die divers geprägte Bildungsinstitution herantreten, damit die bisherigen normativen Homogenitätsvorstellungen sukzessive aus den Erwartungen der Bildungseinrichtungen verschwinden und bestimmte Gruppen nicht mehr der Benachteiligung gar Diskriminierung unterliegen. Neben dem Lehrpersonal der Bildungsinstitutionen gilt es gleichwohl auch die auszubildenden Betriebe bzw. in der Ausbildungsqualifizierung auf die Diversität der Gesellschaft und ihrer Auszubildenden vorzubereiten. Insbesondere die Ausbildungsbetreuerinnen und -betreuer müssen in der Lage sein, auf die vielfältigen Auszubildenden einzugehen und diese adäquat und diversitätsbewusst zu fördern (vgl. Kimmelmann 2009, S. 7 f.; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2014, S. 34 ff.).

3.4 Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen

Der Struktur und Organisation von Bildungseinrichtungen kommt eine elementare Schlüsselfunktion zu. Im Folgenden wird die Notwendigkeit der institutionellen Verankerung von Diversität als Grundlage für pädagogisches Handeln dargestellt und aufgezeigt, dass das Leitbild unter Berücksichtigung von Diversität prozessbegleitend implementiert werden muss.

3.4.1 Institutionelle Verankerung von Diversität im Leitbild

Inklusion und Diversität sind als integraler Bestandteil der Schulentwicklung zu betrachten, aus dem sich das Gesamtprofil als Leitbild einer Bildungsinstitution ableiten lässt. Durch ein institutionell gebundenes Leitbild einer Bildungseinrichtung wird eine systematische Herangehensweise gewährleistet, die allen Akteuren (sowohl Lernende als auch Lehrende) die notwendige Orientierung sowie Rahmung einer diversitätsbewussten, inklusiven Bildung ermöglicht. Es wird mit dem Leitbild eine verbindliche Handlungsorientierung sowie -grundlage für die Schulleitung, die Lehrenden und auch für die Lernenden geschaffen, auf dem die Identität und das Selbstverständnis der Bildungseinrichtung fußt, das wiederum Grundlage für alle Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen bilden. Die kritische Auseinandersetzung mit Gleichheit, Diskriminierung und Rassismus sind Prinzipien, die in den Strukturen und Arbeitsweisen der Bildungseinrichtung zu verankern sind (vgl. Gomolla 2005, S. 271). Da eine gute Unterrichtsentwicklung, eine gemeinsame Zielorientierung sowie kontinuierliche (über-)fachliche Zusammenarbeit und ein gutes pädagogisches Klima sich wechselseitig bedingen, ist eine übergreifende Gesamtstrategie erforderlich, die

> *[…] die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule – vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier – gleichzeitig [erfasst] […]. Es braucht eine Organisationsentwicklung, die die Schule als Ganze verändert und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen systematisch fördert (‚Professionelle Lerngemeinschaften').*
>
> *(Mächler 2008, o.S.)*

Das Leitbild zur diversitätsbewussten Öffnung einer Bildungsinstitution liefert den Ausgangspunkt für die strategische Planung im Rahmen des Schulprogramms, in dem Synergieeffekte beispielsweise von Interkulturalität, Inklusion, Rassismuskritik, Mehrsprachigkeit systematisch angestrebt werden können, damit keine isolierten Einzelmaßnahmen ohne effektive Nachhaltigkeit durchgeführt werden (vgl. Cornelsen Verlag 2013). In der Entwicklung des Leitbildes besteht die Möglichkeit, vorherrschend, einseitige Normativitätsvorstellungen in Richtung einer Normalität der Vielfalt aufzubrechen, so dass sowohl Lehrende als auch Lernende mit diversen Lebens- und Lernbedingungen in den Bildungsprozess einbezogen werden und adäquat gefördert werden. Dies impliziert, dass die Steigerung von Bildungserfolgen benachteiligter Gruppen angestrebt wird.

3.4.2 Prozessbegleitung zur Implementierung

Die Schulleitung ist zuständig für die Organisationsentwicklung sowie eine qualifizierte Prozessbegleitung im Umgang mit Vielfalt, um das entsprechende Leitbild nachhaltig umzusetzen. In die Organisationsstruktur eingebundene Konferenz- und Gremienarbeit, strukturell verankerte Kooperationen mit lokalen, regionalen und internationalen Institutionen oder Netzwerken können dazu beitragen, Schule in ihrem Ziel einer diversitätsbewussten Einrichtung zu unterstützen, um Schülerinnen und

Schüler entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse adäquat u. U. auch ganzheitlicher zu fördern. Mit der Einbindung von Projekten und Programmen wie beispielsweise „Erasmus+ – EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport“ wird Auszubildenden sowie auch Lehrenden die Möglichkeit geboten, Auslandserfahrungen unter finanzieller Unterstützung zu machen, um so auch die soziale Eingliederung benachteiligter Jugendlicher zu finanzieren (vgl. Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ o.J.). Auch für Lehrkräfte besteht hier durch die internationale Erfahrung die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu erweitern, zu hinterfragen und neu zu überdenken. Auslandsaufenthalte sollten allerdings mit (vorbereitenden, begleitenden, nachbereitenden) Veranstaltungen zur Rassismuskritik flankieren, damit (bereits bestehende) Vorurteile und Rassismen nicht erst produziert oder gar verfestigt werden (vgl. Enns/Glutsch/Massumi 2015).

Im Rahmen der Organisationsentwicklung müssen den Lehrenden kontinuierlich Fachberatungen auch unter Einbezug unabhängiger Expertise ermöglicht werden und Evaluationen als gängige Praxis der Schul- und Unterrichtsentwicklung durchgeführt werden. Außerdem muss durch die Schulleitung die Bereitstellung sowie Verteilung von Ressourcen wie Raum, Zeit, Einsatz von Lehrenden geregelt werden, so dass das erforderliche Grundgerüst vorhanden ist, das überhaupt eine diversitätsbewusste, inklusive Bildungsarbeit ermöglicht. Ein großer Stellenwert für die Orientierung an Inklusion und Diversität hat die Grundaus-, Weiter- sowie Fortbildung von Lehrkräften, Schulleitungen und auch betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern, die kontinuierlich im Sinne der lebenslangen Professionalisierung anzustreben ist.

4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass verbunden mit der aufkommenden Inklusionsdebatte und dem damit zusammenhängenden Diversitätsgedanken ein erweitertes Verständnis von Heterogenität bzw. Vielfalt gedacht werden muss. Dabei kommt allen Bildungsinstitutionen die soziale Verantwortung zu, als Einrichtung zu denken und zu agieren, die keine Benachteiligung und Diskriminierung zulässt und durch Bildung Benachteiligung entgegen wirkt. Insbesondere geht es übergreifend um den Abbau von Benachteiligung im Bildungssystem und die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit. Das System hat die volle Verantwortung für die Sicherung des Rechts auf Bildung. Ein grundlegender Paradigmenwechsel „vom [...][Lernenden] als Problem zum System als Problem“ (Karakaşoğlu 2013, S. 27) hat zu erfolgen. Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, müssen Veränderungen im System auf den Ebenen der Struktur, Organisation, der beteiligten Akteurinnen und Akteure, der Inhalte sowie Herangehensweisen und des sozialen Umgangs miteinander im Sinne der diversitätsbewussten Öffnung vollzogen werden.

Für die berufliche Bildung bedeutet das im Konkreten betriebliche Ausbildungsplätze zu schaffen und daran anknüpfend allen eine gerechte Chance zu dessen Zugang zu ermöglichen. Dabei sind bisherige Selektionsmechanismen insbesondere beim Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie gruppenspezifische Zuschreibungen gegenüber bestimmten Gruppen abzubauen. Ein Schritt dafür ist der institutionelle Abbau von Zugangsbarrieren sowie die Diversitätssensibilisierung bei Personalverantwortlichen in der Verwaltung, in Betrieben und in der Schule (vgl. SVR 2014, S. 34 ff.). Dieses Bewusstsein muss in Betriebe und auch in die Bildungseinrichtungen durchgängig eingebettet werden, so dass allen Lernenden unabhängig ihrer (sozialen, kulturellen, religiösen etc.) Herkunft und unabhängig ihrer Lebensmodelle der Weg in eine gleichberechtigte Teilhabe am beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. Es muss also ein Gleichgewicht zwischen Berücksichtigung spezieller Bedarfe innerhalb der Ebene gefunden werden, auf der alle Lernenden die gleichen Zugangsmöglichkeiten haben, um allen Lernenden die universellen Menschenrechte auf Bildung sowie Gleichberechtigung zu gewähren.

Quellen

Zitierte Literatur

Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (2011): „Ausbildung für alle" braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011, S. 14-17. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6620 (Abruf: 13.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 13.05.2015).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Gender Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Fassung. http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Cornelsen Verlag (Hg.) (2013): Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. http://www.cornelsen-schulverlage.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS_Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Deutsche Nationale Agenturen im EU-Bildungsprogramm Erasmus+ (Hg.) (o.J.): Erasmus+. EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport. http://www.erasmusplus.de/ (Abruf: 13.05.2015).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Enggruber, Ruth (2001): Sozialpädagogische Skizzen zu einer neuen „Pädagogik der Benachteiligtenförderung". In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 52 (1), S. 2-8.

Enns, Inna/Glutsch, Nina/Massumi, Mona (2015): „Nachdenklichkeit und Dankbarkeit" – Ein Schulpraktikum in Gulu/Uganda mit rassismuskritischer Seminarbegleitung. Eine Befragung von PraktikantInnen während ihres Berufsfeldpraktikums. In: Kricke, Meike/Kürten, Louisa (Hg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 124-140.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Impulspapier im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!". Aktualisierte Version von März 2014. o.O.: Bertelsmann Stiftung.

Fereidooni, Karim (Hg.) (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (Hg.) (2012): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag.

Fereidooni, Karim (2014): Die Aus- und Fortbildung von Lehkräften mit und ohne „Migrationshintergrund" im Kontext der interkulturellen Öffnung der Institution Schule: Forderungen – Erwartungshaltungen – Konzeptionen. In: Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Helene (Hg.): Handbuch interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 237-245.

Gemballa, Kathrin (2010): Berufsorientierung im Übergangssystem – biographische Probleme und Entwicklungschancen von Jugendlichen an Beispielen. In: Haushalt & Bildung, 2/2010, S. 51-56.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2008): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Handschuk, Sabine/Schröer, Hubertus (2003): Qualitätsmanagement in München: Vom instrumentellen Gebrauch zur strategischen Orientierung. In: Landeshauptstadt

München – Sozialreferat/Jugendamt (Hg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München: Selbstverlag, S. 5-18.

Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2013): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Schriftenreihe Bd. 498. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kimmelmann, Nicole: (2009): Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1/2009, S. 7-10. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1526 (Abruf: 13.05.2015).

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Lippegaus-Grünau, Petra (2011): Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. Neue Impulse aus der Praxis. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2011, S. 18-19. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6621 (Abruf: 13.05.2015).

Mächler, Stefan (2008): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit. http://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/qualitaet-multikulturellen-schulen-quims-ein-langfristiges-programm-zur-verbesserung-der (Abruf: 13.05.2015).

Massumi, Mona (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt & Bildung, 1/2014, S. 87-95.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege. Neue Chancen. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.pdf;jsessionid=5326B237030754203B2DADAF674BDEBE.s2t1?__blob=publicationFile&v=3 (Abruf: 13.05.2015).

Rützel, Josef (2000): Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/in Kooperation mit McKinsey & Company (2013): Hochschulbildungsreport 2020. Essen/Düsseldorf. http://www.stifterverband.de/bildungsinitiative/hochschulbildungsreport.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript Verlag.

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 10. Dezember 1948. http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Weiterführende Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Biermann, Horst/Bonz, Bernhard (Hg.) (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf (Abruf: 13.05.2015).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

http://www.bibb.de/ (Abruf: 13.05.2015).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist in Deutschland das anerkannte Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

C Nachfrage nach beruflicher Bildung

Im Folgenden wird der thematische Rahmen des Buchteils C vorgestellt. Dieser betrifft die Adressatinnen und Adressaten beruflicher Bildung und ist auf der Makroebene im Bildungssystem verortet. Im Anschluss werden die Beiträge im Buchteil C einzeln kurz erläutert und in einen Zusammenhang gebracht.

1 Thematischer Rahmen

Bildungsaktivitäten in Form von Unterricht, Training, Ausbildung oder Studium haben zum Ziel, Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern, durch die Unterstützung bei der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie bei der Entfaltung von Kompetenzen. Dabei richten sich entsprechende Angebote für Lehr-/Lernprozesse immer an bestimmte Personengruppen. Zweifellos ist es für die Bestimmung von Bildungszielen und Lerninhalten notwendig, dass im Rahmen der Bildungsplanung die Situation und die Bedarfe der jeweiligen Adressatengruppen angemessen Berücksichtigung finden.

Der vorliegende Buchteil C stellt die Subjekte von Bildungsanstrengungen in den Mittelpunkt. Während es auf der Ebene der didaktischen Interaktion im Unterricht tatsächlich das Ziel sein sollte, den einzelnen Menschen anzusprechen und zu berücksichtigen (was nicht immer gelingt), ist die Bildungsplanung auf Ebene der institutionellen Angebotserstellung sowie der übergeordneten politschen oder staatlichen Bildungsplanung darauf angewiesen, von Adressatengruppen auszugehen – also Menschen je nach Herkunft, Lebenslage sowie veränderlicher oder unveränderlicher Eigenschaften zu Zielgruppen zusammenzufassen. Auf diese Weise lassen sich Eigenschaften von Subjekten identifizieren, die Einfluss auf die Nachfrage nach Bildung haben: die bisherige Bildungsbiografie, die Prägung durch die Sozialisation, das Geschlecht, eine Beeinträchtigung und anderes mehr. Für die berufliche Bildung ist diese Nachfrage insbesondere beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem wirksam.

Daher beschäftigen sich die Beiträge in diesem Buchteil vornehmlich, aber nicht ausschließlich, mit Fragen der Berufswahl und dem Zugang zu Ausbildungsplätzen oder anderen Formen des Berufslernens – in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, von Geschlecht, von Behinderung, aber auch in Bezug auf Perspektiven einer autonomen Lebensgestaltung und des sozialen Aufstiegs. Zusammen mit sehr grundlegenden Annahmen zur quantitativen Entwicklung von Adressatengruppen im Sinne der Demografie sowie mit Blick auf den technischen Fortschritt in fast allen Berufsfeldern bieten diese Betrachtungen einen generalisierbaren Zugang zur Nachfrage nach Bildung, der auf unterschiedliche Bereiche der Bildungsplanung auf Mikro-, Meso- und Makroebene übertragen werden kann.

Die in diesem Buchteil versammelten Beiträge bleiben dabei keinesfalls bei der Beschreibung von Eigenschaften stehen, die mit Blick auf die Adressatengruppen Entscheidungen in Bezug auf berufliche Bildungsbemühungen beeinflussen. Im Gegenteil: Kennzeichen der Betrachtung ist regelmäßig, interaktive und rückgekoppelte Prozesse zu identifizieren und zu analysieren, beispielsweise die Entstehung von Bildungsaspirationen, die Ausbildung von Geschlechterstereotypen oder die Effekte der Stigmatisierung. Es ist leicht erkennbar, dass entsprechende Voraussetzungen bei den Adressatinnen und Adressaten von Bildungsbemühungen zugleich immer auch das Ergebnis von Bildungsaktivitäten sind, wobei entsprechende Funktionen des Bildungssystems zum Teil tief strukturell verankert sind. Ziel der Beiträge in diesem Buchteil ist daher nicht nur, entsprechende Zusammenhänge zu benennen und zu erörtern, sondern – soweit dies im Rahmen der Ausführungen möglich ist – auch Wege zur Veränderung und Einflussnahme aufzuzeigen sowie die Relevanz der Zusammenhänge für bildungsplanerische Aufgabenstellungen zu verdeutlichen.

2 Die Beiträge im Buchteil C

Die ersten beiden Beiträge dieses Buchteils betrachten eher grundlegend den Übergang vom allgemeinbildenden ist das berufliche Bildungssystem; zum ersten mit Blick auf den Markt an Ausbildungsplätzen in Deutschland, zum zweiten in einer Analyse zum europäischen Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit. Die drei weiteren Beiträge in diesem Buchteil widmen sich dann speziellen Themen: der Genderperspektive, der Inklusion von Menschen mit Behinderungen und der Affinität zu neuesten Entwicklungen in der Informationstechnik, die auch die Frage nach ganzen Generationen zuschreibbaren berufsrelevanten Eigenschaften bzw. den Grenzen der Zuschreibbarkeit berührt.

Der erste Beitrag C1 von *Silvester Popescu-Willigmann* und *Lukas Lutz* legt Grundlagen für diesen Buchteil. Unter dem Titel „Soziale und persönliche Einflüsse auf

die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung“ diskutieren die Autoren, wie Jugendliche und junge Erwachsene Berufswahlentscheidungen treffen und sich um einen Ausbildungsplatz bemühen. Die Grundlage dafür bildet eine umfassende Übersicht zu Modellen der Berufswahl. Zudem erörtern die Autoren die wesentlichen Faktoren für die Nachfrage nach beruflicher Bildung, die auch in anderen Bildungsbereichen wirksam sind: die demografische Entwicklung sowie Effekte der Bildungsaspiration und der Bildungsexpansion.

Hans Dietrich betrachtet im Beitrag C2 das Phänomen der „Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive“; ausgehend von der Prämisse, dass der Arbeitsmarkt für Jugendliche durch eine dreistellige Relation geprägt ist: Während am Arbeitsmarkt für Erwachsene in erster Linie der zweistellige Wechsel zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit von Bedeutung ist, wechseln Jugendliche zwischen Bildungssystem, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit. Je nach Ausprägung des beruflichen Bildungssystems in einem Land und den Voraussetzungen auf Seiten der Jugendlichen lassen sich unterschiedliche Pfade zwischen Bildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit mit komplexen Entscheidungssituationen beschreiben. In der Folge sind unterschiedliche Begriffe und Konzepte von Jugendarbeitslosigkeit zu differenzieren. Besondere Aufmerksamkeit widmet der Autor den individuellen Folgen von Jugendarbeitslosigkeit.

In ihrem Beitrag C3 kommen *Britta Thege* und *Marike Schmeck* zum Schluss, dass die Kategorie Geschlecht für Entscheidungen zur beruflichen Bildung nach wie vor von zentraler Bedeutung ist. Die Autorinnen diskutieren die Konstruktion von Geschlecht in den Prozessen der Bildungsentscheidungen und der Berufswahl unter dem Titel „Alle Jahre wieder: Der Einfluss von Gender in der Berufswahl“. Die Grundlage der Betrachtung bilden ernüchternde Statistiken zum Fortbestehen stereotypischer Berufswahlen sowie strukturtheoretische und handlungstheoretische Erklärungsansätze zur Konstruktion von Geschlechterdifferenzen in der Arbeitswelt. Nach einer Darstellung zu den sozialen und ökonomischen Folgen der Trennung zwischen männer- und frauentypischen Erwerbsbiografien erörtern die Autorinnen Möglichkeiten einer gendersensiblen Berufsberatung. Zudem beschreiben sie notwendige Veränderungen der strukturellen Voraussetzungen für die Förderung von Genderkompetenz bei der Berufswahl, die über bisherige Initiativen hinaus weisen.

Sebastian Barsch diskutiert in seinem Beitrag C4 die Situation von Menschen mit Behinderungen im Bereich der beruflichen Bildung – unter dem Titel „Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Auswirkungen auf das berufliche Bildungssystem“. Den Ausgangspunkt der Darstellung bildet eine eingehende Analyse zur Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland seit 2009. Der Autor setzt die Leitideen dieser Konvention in Bezug zu den einschlägigen gesetzlichen Regelungen in Deutschland (insbesondere Sozialgesetzbuch und Antidiskriminierungsgesetz) und zur bestehenden Praxis der Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Es bleibt jedoch offen, wie die Leitidee der Inklusion in der beruflichen Bildung und

in der Arbeitswelt umgesetzt werden kann. Der Autor diskutiert die Gestaltungsmöglichkeiten im traditionellen Berufsbildungssystem, die Bedeutung des persönlichen Budgets und neue Anforderungen an das pädagogische Personal, bleibt aber skeptisch hinsichtlich der Möglichkeiten, Stigmatisierung und Ausgrenzung grundlegend abzubauen.

Ein kritischer Beitrag zum oft zitierten Fachkräftemangel in Bezug auf informationstechnische Neuerungen in der Arbeitswelt schließt den dritten Buchteil ab. *Sabrina Berg* diskutiert „‚Fachkräftemangel' und ‚Ausbildungs-Mismatch' im Kontext von Industrie 4.0" im Beitrag C5. Der Trend zur Digitalisierung, der aktuell insbesondere die industrielle Produktion betrifft, führt zu einem starken Wandel der Qualifikationsanforderungen in gewerblich-technischen Berufen. Als Folge ist ein Passungsproblem auf dem Ausbildungsmarkt festzustellen: Etliche Ausbildungsplätze können nicht besetzt werden. Es zeigt sich, dass Jugendliche nicht ausreichend, insbesondere aber nicht ohne weitere pädagogische Bemühungen für die digitalen Informationstechniken qualifiziert sind. Entsprechende Zuschreibungen, dass Jugendliche und junge Erwachsene heute als „Digital Natives" von selbst fortgeschrittene Kompetenzen im Umgang mit digitaler Informationstechnik erwerben, lassen sich empirisch nicht bestätigen. Um den Problemen des Fachkräftemangels und der Passungsproblematik zu begegnen, plädiert die Autorin daher für bildungspolitische Anstrengungen, die sowohl an Jugendliche gerichtet sind, aber auch die berufliche Weiterbildung in diesem Bereich fördern und nutzen.

Silvester Popescu-Willigmann & Lukas Lutz

C1 Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

1 Einführung 502

2 Vorab: Reflexionen zur Relevanz des Themas für unterschiedliche Bereiche der Bildungsplanung 503

3 Gesellschaftliche und soziale Bestimmungsfaktoren der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung 506
3.1 Die demografische Entwicklung 506
3.2 Bildungsaspirationen 510
3.3 Bildungsexpansion 517
3.4 Abschließende Ausführungen: Ausgewählte, auf gesellschaftlicher Ebene feststellbare Veränderungen der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung 518

4 Individuelle Berufswahlentscheidungen 521
4.1 ‚Klassische' Berufswahltheorien 524
4.1.1 Tiefenpsychologische Theorie 525
4.1.2 Entwicklungspsychologische Theorie 526
4.1.3 Sozial-kognitive Theorie 527
4.2 ‚Moderne' Berufswahltheorien 529
4.2.1 Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung 530
4.2.2 Happenstance Learning-Theorie 532
4.2.3 Theorie der proteischen Berufslaufbahn 533
4.2.4 Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn 536
4.2.5 Konstruktivistische Laufbahntheorie und Life Design-Ansatz 538
4.2.6 Beziehungstheorie der Arbeit 539
4.3 Resümee: Implikationen der Berufswahltheorien für die Praxis der Bildungsplanung 542

5 Zusammenfassung 543

Der folgende Beitrag widmet sich der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung, konkret: den Suchbemühungen in der Regel junger und jugendlicher Menschen nach einem Ausbildungsplatz. Die Leserin bzw. der Leser erhält Erklärungsansätze, die Rückschlüsse

auf das Zustandekommen von Disparitäten zwischen Nachfrage und Angebot auf dem Ausbildungsmarkt ermöglichen und zugleich Anknüpfungspunkte zur Schließung von Lücken zwischen Angebot und Nachfrage bieten. Die Autoren betrachten ausgewählte Einflüsse, die die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung konstituieren: Dies sind die demografische Entwicklung, die Bildungsaspirationen junger Menschen, Effekte der „Bildungsexpansion" sowie individuelle Berufswahlentscheidungen.

Die Ausführungen möchten sowohl Anknüpfungsmöglichkeiten für Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner in Politik und Verbänden – also den mit der Systemgestaltung betrauten Personen der Makro-Ebene – bieten, als auch zugleich mit Planungen betraute Akteurinnen und Akteure in der Berufsbildungspraxis der Meso- und Mikroebene ansprechen, die schulische und betriebliche Ausbildungsangebote gestalten, ihr Verständnis für ihre Zielgruppe, die Ausbildungsnachfragenden, schärfen sowie zielgruppengerechte Ziele und Inhalte beruflicher Bildungsangebote formulieren möchten.

1 Einführung

Auf dem ‚Ausbildungsmarkt' treffen Angebot an und Nachfrage nach Ausbildungsabschlüssen (Zertifikaten) und darauf vorbereitenden Ausbildungsgängen zusammen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Akteurinnen und Akteuren der Nachfrageseite, also mit den in der Regel jungen Menschen, die als Nachfragende nach einer beruflichen Erstausbildung am Markt agieren. Nach einer Reflexion darüber, wieso die Kenntnis der Nachfrage nach Bildung nicht nur aus wissenschaftlichem Interesse, sondern auch für die bildungsplanerische Praxis relevant ist (Kapitel 2), erfolgt die Erörterung vierer wesentlicher Faktoren, die die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung bestimmen: die demografische Entwicklung, die Bildungsaspiration, Effekte der ‚Bildungsexpansion' (alle in Kapitel 3) und das individuelle Berufswahlverhalten (Kapitel 4). Es zeigt sich: Die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung ist ein komplexes Phänomen, das stark von gesellschaftlichen Bedingungen wie der sozialen Herkunft der Nachfragenden determiniert wird. Zugleich wird ersichtlich, dass die Bildungsnachfrage sich nicht systemtheoretisch allein aus externen, auf die Bildungsnachfragenden einwirkenden Bedingungen erklären lässt, sondern die Nachfragenden ebenfalls – wenn auch in unterschiedlichem Maße – selbst und bewusst ihren Bildungs- und Berufsweg gestalten. Die Autoren weisen im Verlauf ihrer Erörterungen auf Konsequenzen hin, die sich aus den jeweiligen Erkenntnissen für die Bildungsplanung auf unterschiedlichen Ebenen ergeben.

Damit ist auch der Rahmen gesetzt, was dieser Beitrag nicht leisten wird: Der Beitrag behandelt qualitative Ursachen des Nachfrageverhaltens, sodass lediglich punktuell und zur Illustration der erörterten Phänomene auf dem Ausbildungsmarkt Zahlen

aus der Berufsbildungsstatistik herangezogen werden. Auf Quellen für aktuelle Berufsbildungsdaten und ihre Entwicklung wird in den „Ausgewählten Informationsressourcen im Web“ am Ende des Beitrags verwiesen.

2 Vorab: Reflexionen zur Relevanz des Themas für unterschiedliche Bereiche der Bildungsplanung

Bildungsplanung auf der Mikro- und auf der Meso-Ebene

Ein Wissen über die Nachfrageseite des Bildungsmarktes und die diese bestimmenden Faktoren ist relevant sowohl für den schulischen Kontext der Lehrplanentwicklung sowie Unterrichtsplanung und -gestaltung als auch für den Bereich der Berufsberatung und des Coachings. Durch das Wissen, welche sozialen und individuellen Einflüsse auf den Bildungs- und Berufsweg wirken, können Lehrkräfte die Lernenden und Auszubildenden bei ihren Berufswahlentscheidungen fördern, und zwar durch den Erwerb berufsfeldunabhängiger Handlungs- und Berufswahlkompetenz intendierende Unterrichtsziele und -inhalte (und -methoden). Verantwortliche von Bildungsträgern können ihre Bildungsangebote zielgruppenorientierter ausrichten. Planungsentscheidungen, die die Lernenden explizit berücksichtigen, erhöhen die Wirksamkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer nachhaltigen Arbeitsmarktbefähigung der Lernenden.

Junge Menschen haben bereits mit der Wahl ihrer Ausbildung eine erste berufliche Entscheidung getroffen. Doch kann heute – in Zeiten zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt, neuer Formen der Arbeitsteilung, von Dynamik der Arbeitstätigkeit durch neue Formen arbeitsplatzübergreifender und auch internationaler Zusammenarbeit sowie einer immer schnelleren Veraltung vorhandenen Wissens – kaum mehr davon ausgegangen werden, dass der mit der Ausbildung begonnene berufliche Werdegang bis zum Berufslebensende kontinuierlich weitergeführt wird. Diskontinuitäten prägen vielmehr die moderne Beruflichkeit: mehrfache berufliche Um- und Neuorientierungen stellen keineswegs mehr eine Ausnahme dar. Eine gewisse mentale und räumliche Flexibilität sowie arbeitsplatzunabhängige Kompetenzen (berufsunterstützende Handlungskompetenz) wie die Fähigkeit, lebenslang zu lernen, sind Voraussetzungen, mit denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sich eine das gesamte Berufsleben währende ‚Employability‘ schaffen können.

> *Das zentrale Ziel von Employability ist folglich nicht der Erwerb von beruflich-fachlicher Kompetenz, sondern die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der heute stark dynamisierten erwerbsförmig verfassten Arbeit.* *(Greinert 2008, S. 9)*

Um den Grundstein zu einer das gesamte Berufsleben währenden Employability zu legen, kommt der Förderung und Herausbildung einer selbstbestimmten, ihre Berufslaufbahn aktiv mitgestaltenden Persönlichkeit große Bedeutung zu. Aus diesem Grund ist auch im berufsbildenden Kontext – also nach der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf – die Vermittlung berufsbezogener Entscheidungs- und Handlungskompetenz eine wichtige Aufgabe des Unterrichts. Lehrkräften kommt damit nicht nur die Aufgabe zu, fach- und berufsspezifische Lerninhalte zu vermitteln, sondern sie müssen auch als Mentoren und Mentorinnen agieren, die Hilfestellung bei der Entscheidung für und gegen bestimmte berufliche Alternativen bieten und die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Vermittlung von beruflicher Handlungs- und Entscheidungskompetenz im beruflichen Unterricht ist auch deshalb von entscheidender Bedeutung, da die Gesellschaft und die sozialen Schichten durchlässiger geworden und die beruflichen Wahlmöglichkeiten von Individuen damit stark angewachsen sind. Durchlässigkeit als Ziel von Bildungssystemreformen verankert sich zunehmend in Form der Lockerung von Zugangsvoraussetzungen in höher qualifizierende Bildungsmaßnahmen (vertikale Durchlässigkeit) sowie in gleichwertige, jedoch andersartige Bildungsmaßnahmen (horizontale Durchlässigkeit).

> *Durchlässigkeit beschreibt die Möglichkeiten des Zugangs zu und des Übergangs zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Bildungsstufen sowohl innerhalb eines nationalen Bildungssystems und seiner Teilbereiche als auch international zwischen verschiedenen Bildungssystemen.* *(Barabasch/Mandl 2010, S. 40)*

Waren traditionell die Bildungs- und Berufswege eines jungen Menschen verhältnismäßig beschränkt und durch sein soziales Umfeld vorgegeben, so stehen ihm heute also prinzipiell zahlreiche berufliche Positionen und Bildungswege offen, sofern er die (sich lockernden) formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllt.[1] Diese größere Wahlmöglichkeit bedingt jedoch eine gewisse Unübersichtlichkeit des Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsmarktes und einen damit einhergehenden Orientierungsbedarf, welche beruflichen Möglichkeiten denn nun tatsächlich real vorhanden sind, um damit langfristig erfolgreich eine Übereinstimmung der zunächst an den eigenen Wünschen ausgerichteten Berufswahlziele mit den Möglichkeiten des komplexen und zunehmend kompetitiv ausgerichteten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erzielen zu können. Auch hier hat die Schule eine entscheidende Rolle, und zwar in Form der Bereitstellung von Orientierungswissen und indem sie zur Aufklärung der

1 Bei Dietmar Frommberger und Holger Reinisch (2013) lässt sich der aktuelle Stand der Bemühungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung unter Bezugnahme auf die europäisch implizierten Reformbemühungen sowie die Tradition von Beruflichkeit in Deutschland nachvollziehen.

Lernenden beiträgt. Die Erfüllung dieser Aufgaben ist freilich nur möglich, wenn die Lehrkräfte eine umfassende Kenntnis über die Nachfrage nach (und das Angebot an) beruflicher Bildung besitzen.

Ebenso kann durch die theoretisch fundierte Kenntnis der Abhängigkeit der Bildungsaspiration vom sozialen Kontext der Lernenden gezielt ein Lehr-/Lernangebot entworfen und bereitgestellt werden, das die unterschiedliche soziale Herkunft der Lernenden angemessen berücksichtigt und soziale Schranken zu überwinden erlaubt, z. B. durch zielgruppengerecht individualisierte Inhalte und Methoden zur Aktivierung und Befähigung junger Menschen aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten. Der schulische Unterricht kann also gezielt dazu genutzt werden, bestehende herkunftsbedingte Ungleichheitsrisiken auszugleichen.

Bildungsplanung auf der Meso-Ebene

Die Ausgestaltung konkreter (Aus-)Bildungsprogramme findet auf der Meso-Ebene statt. Die Lernorte Schule und Betrieb können mit einer Kenntnis der Motive, aber auch Notwendigkeiten, die Ausbildungsinteressierte einen bestimmten Ausbildungsweg einschlagen lassen, zielgruppengerechte ‚Bildungsprodukte' bereitstellen und effektive Zielgruppenansprachen wählen, die ein hohes Matching zwischen den Bedarfen der Angebots- und der Nachfrageseite versprechen, aber auch den Erfolg der Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen erhöhen, indem die Berufsfähigkeit junger Menschen, eine sehr individuelle Eigenschaft, durch geeignete Bildungsangebote verbessert wird. Somit können einerseits Streuverluste durch vorzeitige Ausbildungsbeendigungen reduziert und andererseits das Matching zwischen künftigen Bedarfen an Arbeitskräften und dem Angebot an qualifizierten Arbeitskräften verbessert werden, indem gezielt und die Lernenden explizit einbeziehende Ausbildungsgänge gestaltet werden, die von solchen jungen Menschen durchlaufen werden, die tatsächlich ein überdauerndes Interesse an der späteren Berufstätigkeit zu haben versprechen bzw. dies überhaupt erst zu entwickeln lernen.

Bildungsplanung auf der Makro-Ebene

Neben der zentralen Bedeutung für einen berufsfähigkeitsförderlichen beruflichen Unterricht sowie für beratende Tätigkeiten im beruflichen Kontext ist die Kenntnis zentraler Bestimmungsgrößen der Nachfrage nach beruflicher Bildung ebenso für bildungsplanerische bzw. -politische Tätigkeiten auf der Makroebene relevant. Die Nachfrage nach Bildung und Ausbildung ist eine entscheidende Größe für politische Entscheidungen und die Initiierung von Steuerungsmechanismen sowie zur Gewichtung und Finanzierung bestimmter Ausbildungswege oder -institutionen. Auch im nicht unmittelbaren Berufsbildungskontext ist politisches Handeln angebracht, nämlich bezogen auf die Lebensbereiche, die das Berufswahlverhalten junger Menschen noch vor Eintritt in eine berufliche Ausbildung beeinflussen: Früherziehung, allgemeine Schulbildung, Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen sowie Hilfen zur Erziehung sind beispielhafte Handlungsfelder von Bildungs- und Sozialpolitik, die in früheren Stadien der Persönlichkeitsentwicklung Wirkung entfalten können und zur

Herausbildung von selbstbewussten, ihre Potenziale ausbildenden und einsetzenden Lernenden beitragen können. Eine nachhaltige Arbeitsmarktbefähigung dient damit zugleich bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen.

3 Gesellschaftliche und soziale Bestimmungsfaktoren der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

Die Nachfrage nach beruflicher (Aus-)Bildung wird wesentlich durch drei gesellschaftliche bzw. soziale Momente bestimmt: durch die demografische Entwicklung (Kapitel 3.1), die Bildungsaspirationen (Kapitel 3.2) und durch die Bildungsexpansion (Kapitel 3.3).[2] Die Nachfrage nach beruflicher Bildung resultiert also aus einem komplexen Kausalgefüge aus ökonomischen, sozialen und individuellen Faktoren. Sie lässt sich damit keineswegs auf einige wenige, für sich allein stehende Determinanten reduzieren.

3.1 Die demografische Entwicklung

Demografische Veränderungen und ihre Auswirkungen

Die demografische Entwicklung zeigt Veränderungen der Bevölkerungszahl und der Bevölkerungsstruktur. Sie wird bestimmt durch das Zusammenwirken der drei Variablen Mortalität, Fertilität und Migration. Während Mortalität die Bevölkerungsabnahme durch Tod und Fertilität die Zunahme der Bevölkerung durch Geburten bezeichnen, werden mit dem Terminus ‚Migration' die Bevölkerungszu- und -abnahme durch Zuwanderung aus dem und Abwanderung in das Ausland bezeichnet. Die Bevölkerungsstruktur gibt Aufschluss über „Anteile oder Verteilung von Bevölkerungsgruppen mit bestimmten Merkmalen innerhalb einer Gesamtpopulation" (Hoßmann/Münz 2012, o.S.). Genannt seien beispielhaft die Verteilung von Altersgruppen oder Geschlechtern in der Bevölkerung.

Aufgrund des als ‚demografischer Wandel' in post-industriellen Gesellschaften bezeichneten Phänomens rückläufiger Geburtenraten, veränderter Altersstruktur und der Schrumpfung der Bevölkerung im Ganzen nimmt der prozentuale Anteil der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Bürgerinnen und Bürger in Deutschland relativ zu, während der Anteil der potenziell Erwerbstätigen relativ abnimmt (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, S. 34). Schon im Jahr 2020 wird fast ein Drittel der

2 Zu Begriffen der Berufsbildungsstatistik im Zusammenhang mit der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen siehe Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013, S. 11).

Bevölkerung über 60 Jahre alt sein, während im Jahr 2040 nur 16 Prozent der Bevölkerung jünger als 20 Jahre sein werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) 2012).

Diese demografische Entwicklung verändert die Nachfrage nach (Aus-)Bildung und damit das Bildungssystem stark, denn aufgrund der höheren Altersstruktur und einer absolut abnehmenden Bevölkerung sowie der im Vergleich mit den letzten Jahrzehnten geringeren Geburtenrate nimmt die Anzahl an SchülerInnen und Auszubildenden sukzessive ab. Besonders aufgrund des Geburtenrückgangs seit den 1990er-Jahren sank und sinkt weiterhin die Zahl der Schülerinnen und Schüler und Schulabgängerinnen und -abgänger (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2010, S. 15).

> *Die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt wird bereits seit einigen Jahren stark durch die demografische Entwicklung beeinflusst. Seit 2004 sank die Zahl der nicht studienberechtigten Abgänger/-innen und Absolventen/Absolventinnen aus den allgemeinbildenden Schulen – die Hauptklientel der dualen Berufsausbildung – bundesweit bereits um mehr als 163.000 und damit um mehr als ein Fünftel, und in den kommenden Jahren wird sich der negative Trend fortsetzen. Bis 2025 ist mit einem weiteren Verlust von über 100.000 Personen zu rechnen.* *(BIBB 2015, S. 13)*

Lassen sich die auf der Fertilitäts- und Mortalitätsrate basierenden langfristigen demografischen Veränderungen noch vergleichsweise zuverlässig prognostizieren und das Bildungssystem auf diese Entwicklungen hin modifizieren, so bereitet die Migration der Bildungsplanung eine schwierigere Herausforderung: Die nur schwer vorhersehbare und mitunter geopolitisch und ökonomisch bedingten Schwankungen unterliegende Zu- und Abwanderung von Personen lässt sich kaum in einfache Handlungserfordernisse für die mit Bildungsplanung betrauten Institutionen übersetzen. Ungleiche Lebensbedingungen in den Ländern der Europäischen Union und durch die Personenfreizügigkeit erleichterte Wanderungsbewegungen, die Vereinheitlichung der Anerkennung von Berufs- und Studienabschlüssen wenigstens in Europa sowie weitere Reformbestrebungen zur Arbeitsmarktintegration von Nicht-EU-Bürgerinnen und -Bürgern, etwa als Reaktion auf jüngst steigende Flüchtlingszahlen, erhöhen die Steuerungskomplexität und stellen Akteurinnen und Akteure der Bildungsplanung vor eine immer komplexere, vielfach interdependente und mit vielen Unsicherheiten behaftete Planungsaufgabe. Da die Ausgangsbedingungen für die Einmündung in eine berufliche Ausbildung sich für junge Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor ungünstiger darstellen als für Menschen ohne den sogenannten Migrationshintergrund (vgl. BIBB 2015, S. 100-105), sind staatliche Steuerungsmaßnahmen erforderlich, um einerseits die Ausbildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung dieser Zielgruppe zu verbessern und zum anderen, um das Arbeitsmarktpotenzial junger Menschen mit Migrationshintergrund ebenfalls auf dem Ausbildungs- und später Arbeitsmarkt einsetzen zu können.

Nach wie vor besteht erheblicher Handlungsbedarf zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund. […] Nach den Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder verlassen junge Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit mehr als doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss wie junge Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit (2013: 10,7 % zu 4,6 %). […] Die Schulabschlüsse ausländischer Jugendlicher sind insgesamt niedriger als die der deutschen Jugendlichen. In der dualen Berufsausbildung sind junge Menschen mit Migrationshintergrund trotz vieler unterstützender Maßnahmen weiterhin stark unterrepräsentiert.

(Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2015, S. 62)

Konsequenzen für die Bildungsplanung

Zwar nimmt in der Tat die absolute Zahl der Schülerinnen und Schüler aufgrund des demografischen Wandels ab, jedoch besteht keine direkte Korrelation zwischen Geburtenstärke und Schulbesuch über die Primarstufe hinaus, da sich die Verteilung der Altersjahrgänge auf unterschiedliche Schul- und Ausbildungsstufen ebenfalls sukzessive verändert (Anteil derjenigen an einem Jahrgang, die die Haupt-, Realschule oder das Gymnasium besuchen; die eine Berufsausbildung oder ein Studium absolvieren; vgl. Kapitel 3.3). Daher ist es möglich, dass beispielsweise trotz abnehmender Anzahl an Schülerinnen und Schülern die Nachfrage nach einer bestimmten Schulart zunimmt oder – aufgrund einer Steigerung des Bildungsniveaus und einer daraus folgenden längeren Verweildauer im Schulsystem – die Anzahl der Schulbesuchenden über die gesamte Zeitspanne des allgemeinbildenden Schulbesuchs trotz abnehmender Geburtenzahlen steigt. Zusätzlich zu diesen quantitativen Veränderungen nimmt die Heterogenität der Zielgruppe der Bildungsnachfragenden zu, etwa durch Migrationsbewegungen oder durch die zunehmend inklusive Gestaltung des Bildungswesens und des Arbeitsmarktes – und durch einen damit verbundenen Abbau formaler Zugangsschranken in Ausbildung und Arbeit (vgl. Massumi 2015a, b; Barsch 2015). Diese Binnenverschiebungen innerhalb der Kohorte potenziell eine Ausbildung Nachfragender bedingt Konsequenzen für die Bildungsanbieter: Trotz des demografischen Wandels wird die Nachfrage nach einigen Bildungsangeboten mittelfristig nicht ab-, sondern zunehmen, oder zumindest nicht proportional zum Bevölkerungsrückgang abnehmen. Da sich die Zielgruppe ihrer Kurse strukturell zudem verändert, müssen die Angebote inhaltlich nicht nur entsprechend des Fortschritts in den Fachwissenschaften sowie entsprechend sich verändernder Bedarfe der Arbeitgeber, sondern auch entsprechend den Bedürfnissen der Bildungsnachfragenden angepasst werden müssen.

Ebenso gewinnt aufgrund des abnehmenden Arbeitskräftepotentials und der zunehmenden Dynamisierung der Arbeitswelt die Weiterbildung und Höherqualifizierung einen breiteren Raum (vgl. Hackel 2015). Der Abschluss der Berufsausbildung oder des Studiums stellt nicht mehr den Abschluss der individuellen Ausbildung dar, sondern ist nurmehr eine (und mitunter die erste) Etappe des lebenslangen Lernens. Der Bedeutungswandel der Weiterbildung ist eine weitere Determinante für Binnenveränderungen der Nachfrage nach beruflicher Bildung, die sich als arbeitnehmer- und

arbeitgeberseitige Forderung nach neuen betrieblichen und außerbetrieblichen Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen ausdrückt. Entgegen dem demografischen Phänomen des Bevölkerungsrückgangs und der veränderten Altersstruktur kann hieraus gar eine über alle Berufsbildungsformen hinweg höhere Nachfrage nach beruflicher Bildung resultieren, die durch Schwerpunktverlagerungen zwischen den Bildungsformen zustande kommt. Verlässliche Prognosen der zukünftigen Bildungsnachfrage werden auch hierdurch immer schwieriger zu formulieren sein, da die Zahl der zu berücksichtigenden und mitunter kaum zuverlässig vorhersagbaren Variablen zunimmt.

Die zunehmende Komplexität auf Nachfrageseite verlangt den Anbietern beruflicher Bildungsgänge Veränderungsfähigkeit und Flexibilität ab; schafft also anspruchsvollere Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Angebots sowohl auf politischer als auch auf praktischer Ebene. Anbieter werden durch strategische Weichenstellungen sowie Struktur- und Prozessoptimierungen reagieren müssen, um ihr Angebot nachhaltig im Ausbildungsmarkt platzieren zu können.

> *Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass sich auch die Tätigkeitsfelder der Bildungsträger verändern: Angebote im Rahmen der beruflichen Erstausbildung rücken in den Hintergrund. Stattdessen rücken Leistungen der Aus- und Weiterbildung sowie Personaldienstleistungen im Bereich der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt einer zukunftsfähigen Entwicklungsstrategie. Auch externes Ausbildungsmanagement für Unternehmen kann hierbei eine Rolle spielen.* *(BMBF 2009, S. 37)*

Veränderungen mit bildungsplanerischem Bezug können als Reaktion auf demografisch bedingte Nachfrageverschiebungen bspw. folgender Art sein:

- Angebot berufsfeldübergreifender Bildungsgänge mit Schwerpunkt Employability (vgl. Bartl 2011, S. 17 f.)
- Neujustierung bestehender und Schaffung neuer kultursensibler Bildungsangebote
- Qualifizierung der Lehrkräfte in Hinblick auf berufsübergreifende Kompetenzentwicklung sowie auf Kultur- und Diversitätskompetenz
- Nutzung digitaler Medien zur Schaffung überregionaler Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und zur Erschließung neuer Zielgruppen
- Barrierefreie Ausgestaltung der Ausbildungsangebote unter Ausnutzung sozialrechtlich gegebener Finanzierungsmöglichkeiten
- Neue Formen der Kommunikation des eigenen Angebots an heterogene Zielgruppen und unter Nutzung neuer Medien, mit denen ‚junge' Menschen auch erreicht werden
- Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Politik und Lernorten zur Entwicklung und Finanzierung ganzheitlich ausgerichteter Bildungsgänge und spezifischer Bildungsangebote zur Förderung des lebenslangen Lernens (vgl. ebd.)

- Gestaltung von Rahmenbedingungen, die schulischen Bildungsanbietern mehr Autonomie und damit Reagibilität auf die dynamischen Entwicklungen ermöglichen (vgl. ebd.)
- „Regionalpolitische Bedeutung der beruflichen Schulen im ländlichen Raum stärken" (Weishaupt 2014, S. 19)

3.2 Bildungsaspirationen

Zwar ist die Schulpflicht durch die Landesschulgesetze geregelt und damit ein bestimmtes Mindestmaß an schulischer Bildung für alle jungen Menschen gewährleistet. Welchen Bildungsgang sie innerhalb ihrer schulpflichtigen Lebenszeit und darüber hinaus jedoch wählen, hängt u. a. von ihren Bildungsaspirationen ab. Der Terminus ‚Bildungsaspiration' bezeichnet die Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche und Ziele der Bildung nachfragenden Individuen in Hinblick auf ihre Bildungsaktivitäten, und zwar in Abhängigkeit von sie beeinflussenden äußeren (sozialen und ökonomischen) Faktoren. Konkret wird die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg u. a. beeinflusst durch

- die familiäre und soziale Herkunft und damit verbundene Erwartungen, Ermöglichungen/Verhinderungen und Zutrauen,
- die eigene Lernkompetenz,
- Einstellungen und Motive gegenüber dem Lernen selbst sowie
- durch konjunkturabhängige und regionale Verhältnisse auf dem Ausbildungs- und Stellenmarkt.

> *[...] Personen und ihren Familien stehen Wahloptionen oder Handlungsalternativen zur Verfügung, die zum einen durch formale Eingangsvoraussetzungen für die nächst höhere Bildungsstufe (primäre Herkunftseffekte) und zum anderen durch familiäre Ressourcen und Entscheidungskalküle bei institutionell vorgegebenen Bildungsalternativen (sekundäre Herkunftseffekte) eingeschränkt sind.* *(Solga/Becker 2012, S. 20)*

Der soziale Kontext und seine Auswirkungen auf die Bildungsaspiration

Bildungsentscheidungen sind Familienentscheidungen – im Gegensatz zu Individualentscheidungen (vgl. Kristen 1999, S. 17). So bestimmt der soziale bzw. familiäre Hintergrund wesentlich den von einem jungen Menschen zu absolvierenden Bildungsgang mit, da den Erziehungsberechtigten (besonders bei jüngeren Kindern) die Wahl der Schulform und der Schule obliegt – und damit konkret die Entscheidung, welchen Bildungsweg ein junger Mensch einschlägt. Diese Entscheidungen beruhen mitunter auf wenigstens impliziten Kosten-Nutzen-Abwägungen, da Bildung als Investition in die Zukunft verstanden und Investitions- und Opportunitätskosten im Sinne z. B. entgangenen Einkommens aufgrund verlängerter Ausbildungszeiten abgewogen werden (vgl. Boudon 1974, zitiert in Becker 2009, S. 109). Beeinflusst werden die Erwartungen an die die Bildungskosten rechtfertigenden Bildungsrenditen z. B. von den Erfahrungen, die das soziale Umfeld mit Bildung in der Vergangenheit gemacht

hat (vgl. Erikson und Jonsson 1996, S. 55, zitiert in: Becker 2009, S. 109). Als Folge werden Begabungszuschreibungen und Erwartungen des sozialen Umfeldes oftmals explizit formuliert an den jungen Menschen herangetragen, die darlegen, welche berufliche Zukunft sich die Personen seines Umfeldes für ihn wünschen bzw. ihm überhaupt zutrauen („Die mittlere Reife haben bei uns noch alle geschafft"; aber auch: „Denk nur nicht, du bist was Besseres"). Elterliche Beeinflussung kann – in einer positiven, Wege ebnenden, wie auch in einer negativen, Schranken setzenden, Weise – „mit dem Konzept des ‚gatekeeping' gefasst werden" (Behrens/Rabe-Kleberg 2000, zitiert in Buchmann/Kriesi 2012, S. 261).[3]

Andererseits besitzt der soziale Kontext, in dem ein junger Mensch aufwächst, nicht ausschließlich auf diese ‚handgreiflich-offensichtliche' Art Einfluss auf den zukünftigen Bildungs- und damit Lebensweg, sondern darüber hinaus auf eine subtilere und einer oberflächlichen Betrachtung kaum zugängliche Weise: Das soziale Umfeld übt eine Vorbildfunktion für den Lernenden aus. Berufliche Wünsche, Phantasien und Pläne werden bis in die Erwachsenenzeit hinein von den Erfahrungen in der Kindes- und Jugendzeit geprägt. Der Realitätsgehalt und die soziale Angemessenheit der beruflichen Vorstellungen und Vorhaben des Lernenden werden an den Erfahrungen der bzw. mit den Personen aus dem engeren sozialen Umfeld gemessen. Heranwachsende urteilen anhand dieser sekundären Erfahrungen des sozialen Umfeldes, welche beruflichen Wünsche und Positionen ihnen ‚zustehen' und welche als unangemessen oder ‚abwegig' zu bewerten sind. In diesem Sinne stellen das Bildungsniveau und die Meinungen der Personen des sozialen Umfelds den Bezugspunkt und die Messlatte für die eigenen Bildungs- und beruflichen Bestrebungen dar; entweder – wieder – in Form einer Schranke nach oben (wahrgenommene bzw. empfundene Beschränkung der höchsten erreichbaren Position) oder in Form einer motivierenden Bestätigung des Strebens nach höheren Bildungsabschlüssen und beruflichen Positionen. Bildungsentscheidungen – und damit Entscheidungen für einen künftigen Berufsweg – werden mit anderen Worten auch „vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach familiärer Statusreproduktion getroffen" (Lörz 2012, S. 303). So wurde z. B. anhand der Entscheidung für ein Hochschulstudium nachgewiesen, dass

> *[...] insbesondere Kinder aus den oberen sozialen Gruppen zu einer Studienaufnahme [neigen und diese] Aspiration aufgrund ihrer finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen auch eher realisieren als Jugendliche aus den unteren Sozialschichten.* (ebd.)

3 Ein ‚Gatekeeper' ist „[i]n sociological terms, an individual who occupies a position that allows him or her to control access to goods, information, and services" (Calhoun 2002). Eltern fungieren insofern als ‚Mittelsleute', die ihren Kindern den Zugang in einen bestimmten Bildungs- oder Berufsweg erleichtern oder sie dabei behindern können. Die elterliche Beeinflussung funktioniert – wenigstens im Regelfall – nicht etwa, weil Eltern kraft formaler Macht oder Status Einfluss auf Selektionsentscheidungen in Bildungseinrichtungen oder bei Ausbildungsbetrieben ausüben könnten, sondern weil sie ihre Kinder beim Erreichen zugangsgewährender sozialer Positionen wie Bildungsabschlüssen unterstützen oder ihnen den Bildungsweg erschweren oder behindern, oder ihnen bestimmte Bildungs- und Berufswege vorschreiben und damit den Lebens- und Berufsweg im Extremfall vorbestimmen können.

Denkbar ist aber auch, dass die im Herkunftsmilieu gemachten Erfahrungen mit Berufstätigkeit als Ansporn gesehen werden, erlebte Grenze zu überschreiten im Sinne einer positiven Distinktion gegenüber dem Herkunftsmilieu.

Unterschiede im Bildungszugang kommen darüber hinaus auch zustande, weil junge Menschen in der Regel in unterschiedlichem Ausmaß von den in den Herkunftsfamilien verfügbaren „kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen für ihre kognitive Entwicklung profitieren und unterschiedliche Unterstützung und Motivierung für das Lernen in der Schule erhalten" (Breen et al. 2012, S. 349). Die soziale Herkunft der Familie bestimmt mitunter, welche bildungsrelevanten Ressourcen vorgehalten werden. Ältere Forschungen zu den erzieherischen Unterschieden in Arbeiter- und Mittelschichtfamilien (vgl. z. B. Bernstein 1961; Fend 1969; Geulen 1972; Mollenhauer 1969; Oevermann 1970; Steinkamp/Stief 1978; Trudewind 1975) belegen, dass Kinder aus Mittelschichtfamilien durch eine umfangreichere Förderung und Anregung (bspw. Spracherziehung, Hilfe bei Schularbeiten und Maßnahmen zur schulischen Leistungssteigerung; Häufigkeit von Ausflügen; Vorhandensein von Spielzeug, Bastelmaterialien und Büchern; Erziehung auf Selbstständigkeit) gegenüber Kindern aus Arbeiterfamilien eine deutlich höhere Bildungsaspiration besitzen. Sie sind damit in Hinblick auf den Bildungserwerb systematisch besser gestellt. Fraglich ist zwar, inwieweit diese Ergebnisse noch auf die Gegenwart übertragbar sind (siehe Kapitel 3.3). Trotzdem kann aufgrund von Studien sowie aufgrund der Ergebnisse der im Anschluss an PISA durchgeführten Untersuchungen in Bezug auf die Gegenwart festgestellt werden, dass der familiäre Hintergrund und die berufliche Position der Eltern bzw. des engeren sozialen Umfeldes für die Bildungsaspiration und damit den Schul- und Ausbildungserfolg von jungen Menschen nach wie vor überaus bedeutsam sind; so sind beispielsweise die Schularten relativ eindeutig nach sozioökonomischen Kriterien besetzt, und an Hauptschulen finden sich verhältnismäßig am meisten Kinder aus Arbeiterfamilien (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2011a, b).

Die sozioökonomische Stellung der Eltern bzw. des näheren sozialen Umfeldes wirkt sich auf die Bildungsaspiration der jungen Menschen jedoch nicht ausschließlich statusfestschreibend aus. Dies wird an der Tatsache deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aus ihrem Herkunftsmilieu eher aufzusteigen versuchen als Jugendliche ohne einen Migrationshintergrund (vgl. BIBB 2013, S. 205). Trotz ihres tendenziell geringen sozioökonomischen Status und im Falle vergleichsweise geringer Schul- und Berufsbildung der Eltern sind Familien mit Migrationshintergrund stärker bildungsorientiert als Familien ohne Migrationshintergrund, sind also die Erwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund an die Bildungserfolge ihrer Kinder höher als bei deutschen Eltern (vgl. Becker 2010; BIBB 2013, S. 203 f.; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012). Gleichwohl hängt der Bildungserfolg junger Menschen mit Migrationshintergrund von einer Vielzahl an Faktoren ab, wie – gerade angesichts der

aktuell hohen Flüchtlingszuzüge nach Deutschland – dem Rechtsstatus und damit den Zugangsmöglichkeiten in außerhalb der Schulpflicht liegende Bereiche der (Berufs-)Bildung (vgl. Söhn 2012).

Die Bildungsaspiration eines jungen Menschen wird neben dem reinen sozioökonomischen Status der Bezugspersonen also auch durch deren (und die eigenen) Einstellungen, Wertungen und Erwartungen bestimmt, mit anderen Worten: von dem Willen, den Rahmen des Gegebenen zu wahren oder ihn zu durchbrechen, auch unter Inkaufnahme von Anstrengungen bzw. mit bewussten Investitionen in einen den Statusaufstieg ermöglichenden Bildungsweg.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Die Erwartungen, Einstellungen und Wertungen des sozialen Umfeldes gelten freilich nicht für alle jungen Menschen gleichermaßen, die in einem bestimmten Umfeld aufwachsen. Vielmehr existieren auch Unterschiedlichkeiten in Bezug auf die Bildungs- und beruflichen Erwartungen (und folglich die Bildungsunterstützung durch das soziale Umfeld), die abhängig sind von persönlichen Merkmalen des jungen Menschen. So bestehen – als vielleicht prominentestes Beispiel von leistungsunabhängig unterschiedlicher ‚Behandlung' junger Menschen durch ihr soziales Umfeld – auch heute noch geschlechtsspezifische Vorstellungen, die Einfluss darauf nehmen, in welchem Umfang und mit welchem ‚Inhalt' das soziale Umfeld einem jungen Menschen Bildungsaspirationen vermittelt. Wurden Mädchen historisch gesehen bis in die jüngste Vergangenheit systematisch benachteiligt und dadurch in ihren Bildungsaspirationen erheblich eingeschränkt – was sich an den früheren geringeren Bildungschancen von Mädchen gegenüber Jungen zeigte (vgl. Pross 1969; Scheu 1977; Schmauch 1986; Wulf 1996; Zinnecker 1972) –, so hat sich der relative Bildungserfolg von Mädchen gegenüber Jungen inzwischen nahezu umgekehrt, da Mädchen heute die Schule erfolgreicher abschließen als Jungen (vgl. Hillmert 2012, S. 327; BMBF 2008).[4] Dennoch halten sich althergebrachte Vorstellungen aufrecht, nach denen an Jungen und Mädchen unterschiedliche Rollenerwartungen herangetragen werden und sie weiterhin vermeintlich ‚geschlechtstypische' Berufswege einschlagen lassen:

> *Unsere Ergebnisse stützen die Annahme, dass geschlechterstereotype Vorstellungen in die elterlichen Begabungsattributionen einfließen. Diese lösen Lenkungsprozesse in Richtung geschlechtskonformer Ausbildungsberufe aus und vermitteln darüber entsprechende Selbstselektionsprozesse. So erhöht sich je nach Ausprägung elterlicher Fähigkeitszuschreibungen die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung in einem der beiden Typen von Frauen- oder Männerberufen zu absolvieren.*
>
> *(Buchmann/Kriesi 2012, S. 276)*

4 Nach Zahlen der Statistischen Bundesamtes (2014, S. 280, 282) haben im Abschlussjahr 2014 4,2 Prozent der Mädchen die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, bei den Jungen waren es 6,2 Prozent. Dagegen haben 39,5 Prozent der Mädchen die Schule mit (Fach-)Hochschulreife verlassen, aber nur 32,1 Prozent der Jungen.

Für die Geschlechtersegregation beim Übergang in eine Berufsausbildung sind die Arbeitgeber- bzw. Ausbildungsfirmen allerdings mitverantwortlich: So zeigt das Jahresgutachten „Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem" des ‚Aktionsrats Bildung',

> *[...] dass die Berufe, die im Rahmen der dualen Ausbildung erlernt werden können, sich mit den Interessen, Erwartungen und Berufswünschen der Jungen mehr decken als mit denen der jungen Frauen: 59 Prozent der jungen Männer – im Gegensatz zu jungen Frauen mit 49 Prozent – streben eine duale Ausbildung an (Granato 2006a, S. 116). Jedoch erhalten junge Frauen mit ca. 42 Prozent auch seltener einen Ausbildungsplatz im dualen Berufsausbildungssystem als ihre männlichen Mitbewerber. So bleibt die duale Ausbildung eine Domäne der jungen Männer. Am Beispiel von IT-Berufen zeigt sich die geschlechtsstereotype Auswahl der Auszubildenden: Bei technisch orientierten IT-Berufen ist die Bewerbungsrate der Frauen doppelt so hoch wie der Prozentsatz der Einstellungen.* *(wbv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009, S. 111)*

Einen weitergehenden und aktuellen Blick auf Geschlechterunterschiede in der Berufswahl bieten Britta Thege und Marike Schmeck (2015).

Festgehalten werden kann: Eine ungleiche Behandlung der Kinder im sozialen Umfeld bildet eine wesentliche Ursache für ungleiche Bildungsaspirationen und damit ungleiche Bildungserfolge junger Menschen.

Einfluss des sozialen Umfelds auf die Lernressourcen junger Menschen

Auf eine weitere Weise übt das soziale Umfeld der Lernenden mittelbar Einfluss auf die Bildungsaspiration aus; und zwar durch die Beeinflussung der Entwicklung der Selbstlernkompetenz, also der Fähigkeit zum eigenständigen Erwerb neuen Wissens. Selbstlernkompetenz befähigt Lernende dazu, eigene Wissenslücken und eigene Potenziale zu erkennen, den individuellen Lernbedarf zu bestimmen sowie angemessene Lernwege zu entwickeln und zu nutzen (vgl. Schmidt/Stark 1996, S. 145-149). Zwar werden bestimmte Strategien und Techniken wie Zeitmanagement oder Lern- und Lesetechniken in Schulen gelehrt und können daher von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erlernt werden; daneben werden jedoch Voraussetzungen der Selbstlernkompetenz im Verlauf des Sozialisationsprozesses ohne explizite Schulung erworben, wie beispielsweise ein gesichertes Selbstvertrauen, welches ermöglicht, auftretende Widersprüche zwischen den Anforderungen der Umwelt und den eigenen Fähigkeiten als Lerndefizite wahrzunehmen und – im Vertrauen auf die eigenen Potenziale und Möglichkeiten – sinnvolle Schritte zu ihrer Bewältigung einzuleiten (zu den Voraussetzungen der Selbstlernkompetenz vgl. Will/Straka 1994, S. 49 ff.). Außerdem zeitigen in der Schule erworbene Lernkompetenzen dann nachhaltige Wirkung, wenn ihre Festigung im privaten Umfeld gefördert, d. h. Wiederholungs- und Transfermöglichkeiten geboten und junge Menschen bei der Anwendung durch Bereitstellung von Lerngelegenheiten wie Materialien und Diskussionen unterstützt werden.

Bildungsaspirationen entstehen bei Individuen auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens und der dabei entwickelten Lernkompetenz, d. h. der Fähigkeit, Wissenslücken als solche wahrzunehmen, angemessene Bildungsmaßnahmen auszuwählen und sich selbst über längere Zeit und über Schwierigkeiten hinweg zu motivieren, Wissen sinnvoll aufzunehmen und zu verarbeiten, effiziente Lerntechniken zu erlernen und anzuwenden sowie das Lernen mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen und somit Lernerfolge durch die Schaffung ‚operativer Voraussetzungen' zu realisieren. Und hierauf hat das soziale Umfeld entscheidenden Einfluss.

Zusammenfassung: Einfluss des sozialen Umfelds auf die Bildungsaspiration

Aus den vorstehenden Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Bildungsaspiration eines jungen Menschen von sozialen (besonders familiären) Einflüssen und Vorbildern, von expliziten und impliziten Erwartungen der Bezugspersonen, unbewussten und bewussten geschlechts- und schichtspezifischen Wert- und Handlungsmustern sowie herkunftsbeeinflussten Lernressourcen (mit)bestimmt wird. Es bestehen komplexe Wechselwirkungen unterschiedlicher Einflüsse, die sich auf die Bildungsbestrebungen, aber auch -chancen junger Menschen auswirken (vgl. Becker 2009, S. 117), wie Abbildung 1 veranschaulicht:

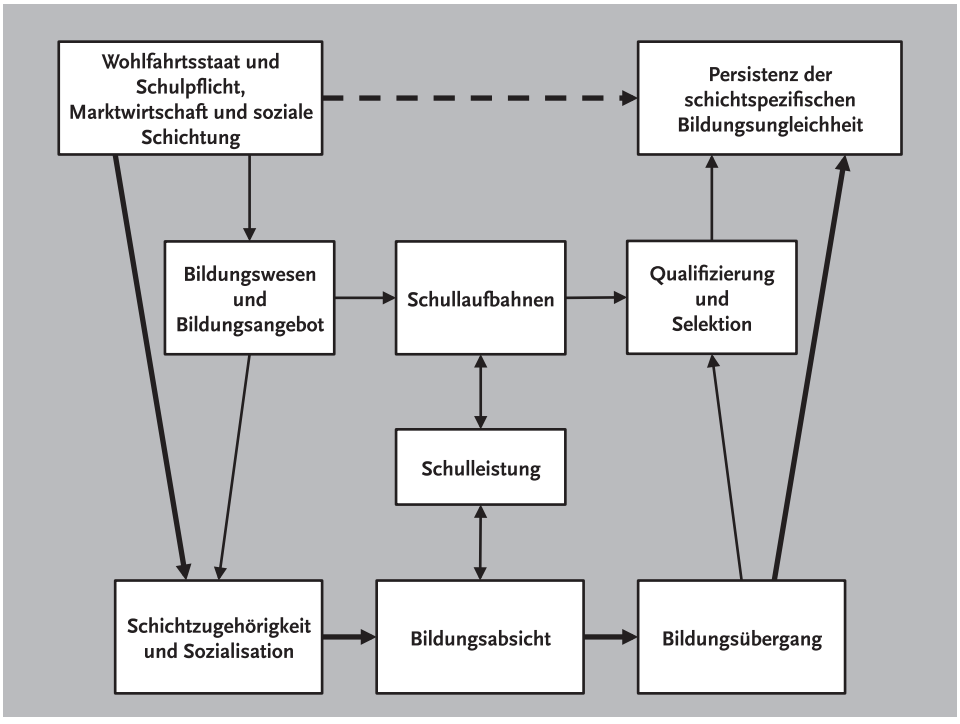


Abbildung 1: Erklärung sozialer Ungleichheit der Bildungschancen – aber auch von Bildungswegen (nach Becker 2009, S. 118)

Diese Einflüsse des sozialen Umfelds können sowohl restriktiv bzw. bildungserschwerend als auch für das Erreichen eines hohen Bildungsniveaus förderlich wirken. Zwar wird die Bildungsaspiration auch durch die persönlichen Einstellungen und die eigenen Kompetenzüberzeugungen eines jungen Menschen bestimmt; doch auch diese scheinbar individuellen Faktoren werden stark durch die soziale Herkunft geprägt (vgl. Preiß 2013, S. 202 ff.). Da die Bildungsaspiration die Grundlage für oder gegen die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsgang, damit für einen Bildungs- und Berufsweg und letztendlich für den späteren Bildungsertrag ist, muss festgestellt werden, dass (in Deutschland) nicht ausschließlich die Fähigkeiten eines Kindes dessen Bildungserfolg sichern, sondern sehr wesentlich seine Herkunftsbedingungen (vgl. Grundmann 2009, S. 74 ff.). Und die Tatsache, dass einige Lernende ‚von Hause aus' höhere Bildungsaspirationen vermittelt bekommen als andere Lernende aus anderen sozialen Kontexten, wird durch das öffentliche Schulsystem in Deutschland keineswegs signifikant abgeschwächt oder sogar ausgeglichen, sondern umgekehrt stabilisiert das Schulsystem trotz seiner Öffnung weiterhin soziale Ungleichheiten (vgl. Becker 2009, S. 92), deren Ausgangspunkt nicht erst beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die anschließende berufliche oder akademische Ausbildung liegt. Vielmehr wird die Grundlage für die das spätere Bildungs- und Berufsleben prägenden Unterschiede bereits in früher Kindheit gelegt, sodass diese den weiteren Berufsverlauf trotz zunehmender Durchlässigkeit im Bildungswesen bestimmen:

> *In theoretischer Hinsicht kommen als Ursachen sozialer Differenzen des Schulbesuchs nach der Grundschule damit insbesondere primäre Herkunftseffekte sowie sozialstrukturell ungleiche Übergangsentscheidungen in Frage. Beträchtliche soziale Ungleichheiten wurden gerade für diesen Übergang immer wieder bestätigt (vgl. Becker und Lauterbach 2007; Hillmert und Jacob 2010).* *(Hillmert 2012, S. 330 f.)*

Die Bildungsaspirationen und damit Bildungserfolg und Berufslaufbahn erscheinen weiterhin weitgehend vorgezeichnet, da das allgemeinbildende Schulsystem bereits in hohem Maße selektiv wirkt und über verschiedene systemimmanente Mechanismen wie auch über selektives Verhalten der Lehrenden die Bildungswege und die Berufseinmündung in zu großer Unabhängigkeit von der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eines jungen Menschen bestimmt werden. Das vermeintlich vorwiegend nach Leistung differenzierende Bildungssystem stabilisiert also die herkunftsbedingten Chancenungleichheiten und ist zugleich paradoxerweise das zentrale Rechtfertigungssystem für Ungleichheiten (vgl. Becker/Hadjar 2009, S. 36-41). Zahlreiche Studien belegen, dass die Übergänge in höhere Schulbildung – und diese Erkenntnis kann auf Berufslaufbahnen übertragen werden – nach sozialer Herkunft ‚sortiert' werden und sogar bei gleichen Leistungen trotzdem junge Menschen aus bildungsnahen Herkunftsfamilien häufiger höhere Bildungswege einschlagen, sodass die Verteilung der Bildungsübergänge in berufliche Anschlussbildung nicht der tatsächlichen schulischen Leistung der jungen Menschen entspricht (vgl. ebd., S. 43; Lörz 2012).

3.3 Bildungsexpansion

‚Gleiche Ungleichheit' auf höherem Niveau?

Unabhängig von einzelnen schichtspezifischen Werten, Erwartungen und Einflüssen ist seit Ende der 1950er Jahre in Deutschland der – auch international beobachtbare – Trend zu einer starken Ausweitung des Bildungswesens feststellbar, der als ‚Bildungsexpansion' bezeichnet wird. In dessen Folge streben beständig mehr junge Menschen höherwertigere Bildungsabschlüsse an und können diese formal auch erreichen (vgl. Becker 2012). In Folge dieser Entwicklung wächst der Anteil derjenigen Auszubildenden stark, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Es werden also Ausbildungsplätze mit höher qualifizierten Schulabsolventinnen und -absolventen besetzt (für Zahlenangaben vgl. BIBB 2009, S. 132 und 2013, S. 169). Auch wenn die Chancen von Absolventinnen und Absolventen einer Hauptschule auf eine Ausbildungsstelle jüngst wieder zugenommen haben (vgl. BMBF 2014, S. 29 f.), haben junge Menschen „mit geringen und mittleren Abschlüssen größere Schwierigkeiten beim Übergang in eine Ausbildung als Jugendliche mit einem höheren Schulabschluss" (Kleinert/Jacob 2012, S. 229). Zugleich wird eine Berufsausbildung tendenziell unattraktiver, so dass sich immer mehr junge Menschen für ein Hochschulstudium nach der allgemeinbildenden Schule entscheiden (vgl. BMBF 2014, S. 60 und 2015, S. 53) – freilich ist dieser Trend in Deutschland aufgrund des attraktiven dualen Ausbildungssystems geringer ausgeprägt als in anderen Ländern (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 215 f.). Dennoch lag die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger 2013 erstmals über der Zahl derjenigen, die eine Berufsausbildung aufgenommen hatten (vgl. BMBF 2014, S. 6). Einen wichtigen Teil der Bildungsexpansion macht zudem das stark gestiegene Bildungsniveau der Frauen aus.

Betrachtet man die gesamte Gesellschaft, ist also insgesamt eine starke Erhöhung der Bildungsaspirationen und damit einhergehend eine stark gestiegene Nachfrage nach Bildung feststellbar, die freilich mit der Kehrseite verbunden ist, dass immer mehr Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen um die nur in begrenzter Anzahl vorhandenen Positionen konkurrieren, die diesen Abschlüssen entsprechen (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 215 f.). Zugleich nimmt die Anzahl der Stellen für Ungelernte und gering Qualifizierte ab, da die Unternehmen auf die steigende Anzahl von Bewerberinnen und Bewerbern mit verhältnismäßig hohen Qualifikationen reagieren und ihre Anforderungen für eine Stellenbesetzung dementsprechend erhöhen (vgl. ebd., S. 216; Buchmann/Kriesi 2012, S. 262). Die Bildungsexpansion, die das Qualifikationsniveau auf der Nachfrageseite anhebt, führt so zugleich zu strukturellen Verschiebungen auf der Angebotsseite (vgl. Kleinert/Jacob 2012, S. 217; Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) 2015).

Dies bedeutet – paradoxerweise – dass trotz eines insgesamt steigenden Niveaus der allgemeinen Schulbildung „die [relativ und absolut] gering Qualifizierten durchaus als ‚Verlierer' der Bildungsexpansion und des strukturellen Wandels in den letzten 30 Jahren gelten können" (Kleinert/Jacob 2012, S. 230; vgl. ebd., S. 215 f.), denn der Wert

einzelner Qualifikationen hat im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion relativ an Wert verloren (vgl. Breen et al. 2012, S. 368; Kopp 2009, S. 72). Der Bildungs- und Berufssoziologe Martin Baethge spricht in diesem Zusammenhang gar von ‚prekärer Bildung':

> *Prekäre Bildung meint, dass die erworbenen Bildungsabschlüsse und -zertifikate sich am Arbeitsmarkt immer schwerer einlösen und in zukunftsträchtige Beschäftigung umsetzen lassen und die Übergänge vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem länger und labiler werden.* *(Baethge 2004, S. 19)*

Die besonders dramatischen Folgen für die als ‚gering qualifiziert' geltenden Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen fasst Roland Preuß (2015) pointiert zusammen: „Hauptschüler werden zu staatlich geprüften Abgehängten" und bezieht sich dabei auf die Erkenntnisse aus einer aktuellen Studie des DGB (2015). So bleibt festzuhalten, dass die Bildungsexpansion mit einem ‚Paradoxon' einhergeht, dass nämlich ein höheres absolutes Bildungsniveau nicht unbedingt zur Auflösung von Statusunterschieden zwischen Bevölkerungsgruppen führt, sondern die Ungleichheit lediglich ‚verschiebt' und zugleich die Lücke zwischen gering und hoch Qualifizierten aufgrund steigender beruflicher Anforderungen gar noch vergrößern kann.

> *Trotz Bildungsexpansion und damit gestiegener Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Gruppen wurden Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten nicht wesentlich abgebaut.* *(Gottburgsen/Gross 2012, S. 87)*

> *Durch die Bildungsexpansion sind auf den ersten Blick viele Privilegien abgebaut worden; insbesondere die Bildungsbenachteiligung von Frauen wurde abgeschwächt. Aber zugleich haben die oberen Klassen ihre Abstände zu den unteren Klassen, die im Zuge der Bildungsexpansion aufholen wollten, gewahrt.* *(Brüsemeister 2008, S. 90)*

3.4 Abschließende Ausführungen: Ausgewählte, auf gesellschaftlicher Ebene feststellbare Veränderungen der Nachfrage nach beruflicher Ausbildung

Es liegt nahe zu vermuten, aufgrund der demografischen Entwicklung und der gestiegenen Bildungsaspirationen der jungen Menschen mit dem dadurch gestiegenen Bildungsniveau nähme die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen ab, während diejenige nach Studienplätzen anstiege (vgl. BMBF 2015, S. 7; BIBB 2015, S. 13). In der Tat konstatiert das Bundesinstitut für Berufsbildung auch,

> *[...] dass das Interesse von Schulabgängern und Schulabgängerinnen an einer dualen Berufsausbildung zurückgeht. Grund hierfür ist ein Anstieg bei den Studienberechtigten und damit eine Veränderung in der Struktur der Schulabgangspopulation.*
> *(BIBB 2013, S. 9)*

Die Ausbildungsplatznachfrage – zugrunde gelegt wird im Folgenden ausschließlich die erweiterte Berechnung, die in dieser Form seit 2007 möglich ist – sank 2014 bundesweit um 9.700 Personen bzw. 1,6 % auf nunmehr nur noch 603.400. Gegenüber 2007, als noch 756.800 Nachfragende gezählt wurden, beträgt der Rückgang 153.400 bzw. 20,3 %. Maßgeblich hierfür sind vor allem die ungünstige demografische Entwicklung und die damit verbundene kontinuierlich sinkende Zahl junger Menschen.

(BIBB 2015, S. 17)

Dennoch ist diese anhand von statistischem Material konstatierte absolute Entwicklung zu relativieren: Zum einen, weil das statistische Ausgangsmaterial einen Teil der faktisch eine Ausbildung Begehrenden außen vor lässt (vgl. Matthes et al. 2014, S. 2). Zum anderen, weil die Ausbildungsplatznachfrage in den letzten Jahren – bereinigt man die Zahlen um einen demografischen Faktor – stabiler geblieben zu sein scheint als die Zahlen implizieren und somit allein anhand der Zahlenwerte noch nicht ein zwingender Rückschluss auf ein grundsätzlich schwindendes Interesse der für eine Ausbildung potenziell infrage kommenden jungen Menschen zulässig scheint.

Einerseits ist dies darauf zurückzuführen, dass – im Vergleich zu früheren Jahrzehnten, in denen auch als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter durchaus gute Verdienstmöglichkeiten bestanden – heute weniger Jugendliche auf eine berufliche Qualifizierung verzichten wollen, da die Anzahl der Positionen für Ungelernte abgenommen hat und zudem die Betriebe bevorzugt Mitarbeitende mit abgeschlossener Ausbildung einstellen. Das Ausbildungssystem war also bisher in der Lage, die höhere Bildungsaspiration der jungen Menschen zu absorbieren (vgl. Weber/Weber 2013). Andererseits ist feststellbar, dass Jugendliche, die eine Studienberechtigung erworben haben, im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten nicht mehr in jedem Fall das Studium als ‚normale' Fortsetzung ihres Bildungsganges ansehen, sondern sich ebenfalls um einen Ausbildungsplatz im dualen System bemühen – und sei es als erster Schritt in einer dann doch im Hochschulstudium mündenden Bildungskarriere.

Aus diesem Grund (vgl. die Ausführungen zum Paradoxon der Bildungsexpansion in Kapitel 3.3) steigt der Anteil der eine Ausbildung absolvierenden Schulabgängerinnen und -abgänger mit Hochschulzugangsberechtigung an der Gesamtzahl der Auszubildenden stetig an (siehe Tabelle 1). Diese stärkere Nachfrage nach Ausbildungsplätzen von Seiten junger Menschen mit ‚hoher' Schulbildung bedeutet zugleich eine stärkere Konkurrenz unter den sich Bewerbenden mit unterschiedlich wertigen Schulabschlüssen um Ausbildungsplätze, durch die die Gefahr für junge Menschen mit niedrigeren Schulausbildungen steigt, keinen Ausbildungsplatz zu erhalten und damit in prekäre Beschäftigungslaufbahnen[5] zu gelangen; dementsprechend geht die Zahl der Jugendlichen ohne Bildungsabschluss oder mit Hauptschulabschluss in der dualen Ausbildung zurück.

5 ‚Prekäre Beschäftigungsverhältnisse' sind Arbeitsverhältnisse, die niedrig entlohnt werden, häufig vorübergehend – etwa saisonal – ausgeübt werden und dadurch keine Kontinuität, also keine

Seit 2009 sind sowohl die absoluten Zahlen als auch die Anteile derjenigen ohne Hauptschulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit Realschulabschluss rückläufig. Bei den Studienberechtigten gab es hingegen absolut und in Relation zu den anderen Abschlussarten deutliche Anstiege. Der Anteil dieser Gruppe an den Neuabschlüssen nahm von 20,3 % im Berichtsjahr 2009 auf 24,0 % im Jahr 2012 zu. (BIBB 2014, S. 151)

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge über die Jahre 2009 bis 2013 und veranschaulicht die Verschiebung der Ausbildungsbeteiligung zwischen den Schulabschlussarten:

	2009	2010	2011	2012	2013
Neuabschlüsse insgesamt, davon:	561.171	559.032	565.824	549.003	525.897
ohne Hauptschulabschluss	3,5%	3,1%	2,9%	2,8%	2,9%
Hauptschulabschluss	33,1%	32,9%	31,9%	30,8%	29,5%
Realschulabschluss	43,0%	42,9%	42,1%	42,3%	42,3%
Studienberechtigung	20,3%	21,0%	23,1%	24,0%	25,3%

Tabelle 1: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. BIBB 2015, S. 176)

Wenn auch durchaus allgemein betrachtet eine recht hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen durch junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung besteht, so verteilt sich diese Nachfrage jedoch nicht gleichmäßig über alle Ausbildungsberufe. Bei einigen Berufen ist der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten an der Gesamtzahl der Auszubildenden sehr hoch, in anderen Bereichen jedoch sehr gering. In kognitiv verhältnismäßig weniger anspruchsvollen Bereichen wie handwerklichen, land- und hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufen sind prozentual besonders Auszubildende mit Hauptschulabschluss vertreten, während Absolventinnen und Absolventen der Realschule die Sektoren Industrie und Handel sowie Freie Berufe und Abiturientinnen und Abiturienten den Bereich ‚Öffentlicher Dienst' dominieren (vgl. BIBB 2015, S. 176).

So wie branchen- bzw. berufsbildspezifische Präferenzunterschiede im Nachfrageverhalten der jungen Menschen evident sind, gibt es auch regionale Unterschiede, die sich in einer ungleichen Ausbildungsbeteiligung junger Menschen niederschlagen:

dauerhafte finanzielle Absicherung, keinen Puffer zur Vermögensbildung und keine ausreichende Risikoabsicherung bieten. Ein prekäres Arbeitsverhältnis kann die wirtschaftliche Abhängigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern dauerhaft begründen, und zwar sowohl ihre Abhängigkeit von bestimmten Arbeitgebern als auch ihre Angewiesenheit auf Leistungen aus dem sozialen Sicherungssystem.

Aus regionaler Perspektive haben sich die Anteile zwischen West- und Ostdeutschland zunehmend verschoben, da der Bestand an Auszubildenden in den letzten Jahren in den östlichen Bundesländern stärker zurückgegangen ist als in den westlichen Bundesländern. Im Vergleich zum Vorjahr sank der Bestand an Auszubildenden in Westdeutschland um 2, in Ostdeutschland um knapp 7 Prozentpunkte (-6,7 %). Längerfristig hat sich seit 1997 – dem Jahr mit dem höchsten Wert für Ostdeutschland – der Bestand an Auszubildenden in den östlichen Bundesländern mehr als halbiert (-53,9 %). In Westdeutschland zeigte sich diese Entwicklung zeitverzögert erst seit dem Jahr 2008 (2008 vs. 2013: -7,7 %). Die Folge ist, dass im Berichtsjahr 2013 nur noch knapp jeder siebte Jugendliche (13,9 %) in Ostdeutschland ausgebildet wurde. 1997 war es noch gut jeder vierte (25,9 %). *(BIBB 2015, S. 134)*

In der Nachfrage nach Ausbildung drücken sich neben der allgemeinen Konjunkturlage, die mit einem niedrigeren Angebot an Ausbildungsplätzen und somit weniger abgeschlossenen Ausbildungsverträgen einhergehen kann, ebenfalls Bewertungen und Erwartungen der jungen Menschen an die Perspektive aus, die sie für sich in einer bestimmten Branche, mit einem bestimmten Beruf oder in einer Region erwarten. Eine Abwanderung junger Menschen aus der Region oder ihre Abkehr von einer Branche bzw. einem Beruf sind mögliche Konsequenzen, die auf eine ohnehin wirtschaftlich angeschlagene Region (wie die neuen Bundesländer oder ländliche Regionen), Branche oder Beruf mit ohnehin vergleichsweise niedrigem Ausbildungsstellenangebot noch verstärkend einwirken und gar zur Nichtbesetzung verfügbarer Ausbildungsstellen führen können (vgl. Seibert/Wesling 2014; Matthes et al. 2014, S. 3 f.; Martens 2010).

4 Individuelle Berufswahlentscheidungen

Im vorangehenden Kapitel wurde dargestellt, wie äußere Faktoren und Erwartungen des sozialen Umfelds junger Menschen deren Bildungsnachfrage, aber auch ihre Chancen der Einmündung in einen Beruf beeinflussen. Jedoch bestimmen nicht nur die demografische Entwicklung, die (eher abstrakten) Bildungsaspirationen und die Bildungsexpansion die Nachfrage nach Bildung, sondern ebenso die individuelle Wahl eines konkreten Berufes. In diesem Kapitel wird das Individuum in seinem Berufswahlverhalten in den Blick genommen, um damit die Basis für ein vollständigeres Verständnis für die Prozesse anzubieten, die im Ergebnis erst das auf gesamtgesellschaftlicher Ebene empirisch greifbare Phänomen ‚Nachfrage' nach Ausbildung produzieren.

Aufgrund der die (post-)moderne Gesellschaft und Wirtschaft kennzeichnenden Dynamik bezeichnet der Terminus ‚Berufswahl' heute einen lebenslangen, komplexen

und vielschichtigen Prozess der Annäherung von Individuum und Umwelt, der erst mit dem Ende der Berufstätigkeit selbst endet und häufige Umorientierung und neue Wahlentscheidungen fordert (vgl. Dreer 2013, S. 31). Auslöser für die Notwendigkeit einer erneuten Berufswahl kann bspw. die Unzufriedenheit mit dem ergriffenen Beruf selbst oder mit der momentanen Arbeitssituation sein; außerdem können wirtschaftliche Veränderungen dazu führen, dass der Beruf gar nicht oder nicht mehr in einer die wirtschaftliche Existenz sichernden Weise ausgeübt werden kann. Für Berufstätige ist also eine – über das eigentliche berufsspezifische Wissen hinaus – umfassende allgemeine Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wichtig, um Berufswahlentscheidungen treffen und damit dauerhaft die eigene Employability sichern zu können. Damit wird zugleich die Berufswahl zu einer selbstgesteuerten Laufbahngestaltung (vgl. ebd., S. 35).

Was sind und worauf zielen Berufswahltheorien?

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Ökonomie, Psychologie, allgemeine und berufspädagogische Erziehungswissenschaft) liegen Theorien zur Erklärung des individuellen Berufswahlverhaltens vor. Ältere, als klassisch zu bezeichnende Theorien bleiben zumeist auf die Perspektive derjenigen Disziplin beschränkt, aus der sie stammen, und sind tendenziell statisch konstruiert. Im Zusammenhang mit diesen klassischen Theorien wurden vorwiegend Messinstrumente entwickelt, mit denen Fähigkeiten und Interessen von jungen Menschen vor allem in Berufsberatungskontexten ‚objektiv' gemessen werden sollten, um die für sie ‚passenden' Berufe zu finden (vgl. Hirschi 2013; Dreer 2013, S. 31-35). Kritisiert wird an diesen Modellen, dass sie stark vereinfachend vorgehen, da sie nur eine oder wenige für die Berufswahl relevante Determinanten berücksichtigen und daher von unrealistischen Annahmen ausgehen. Außerdem gehen die klassischen Theorien zu schematisch vor, wenn sie Berufswahl allein als eine Frage der Übereinstimmung der individuellen Interessen und Kompetenzen mit einem bestimmten Berufsbild verstehen und diese Übereinstimmung als planbar und vorhersehbar ansehen (vgl. Dreer 2013, S. 34). Aufgrund ihrer Entwicklung in den 1950er- bis 1970er-Jahren können die klassischen Theorien die das späte zwanzigste und frühe einundzwanzigste Jahrhundert kennzeichnende sozioökonomische Dynamik der Lebens- und Arbeitsbedingungen und einer globalisierten Wirtschaft nicht adäquat erfassen. Trotz dieser Kritik bauen auch heute noch die meisten in der pädagogischen Praxis eingesetzten Instrumente auf solchen klassischen Ansätzen auf (vgl. ebd.).

Demgegenüber verbinden neuere Theorien mehrere Ansätze zu einem umfassenderen Theorieentwurf und berücksichtigen die gesellschaftliche und ökonomische Dynamik der Gegenwart, um unter gegenwärtigen Bedingungen getroffene Berufswahlentscheidungen adäquat verstehen zu können (vgl. ebd., S. 31-35; Hirschi 2013). Sie reflektieren den Umstand, dass eine eindeutige Zuweisung von Menschen in klar umrissene Beschäftigungsarten bzw. Berufe heute nicht (mehr) möglich ist, sondern berufliche Laufbahnen zunehmend individualisiert werden, Menschen also ihre berufliche Entwicklung selbst maßgeblich gestalten (vgl. Vondracek/Ferreira/Dos Santos

2010, S. 128). Das Verhältnis zwischen den individuellen Eigenschaften der Person und den externen Bedingungen wird nicht mehr als simple Übereinstimmung erfasst, sondern als ein komplexer ‚Aushandlungsprozess' zwischen individuellen, dynamisch-ökonomischen und sozial-kontextuellen Faktoren (vgl. Dreer 2013, S. 34). Berufswahl wird also nicht in vereinfachender Weise als autonome Entscheidung des Individuums, sondern (zumindest teilweise) als mitbestimmt durch die soziale Umwelt und zufällige Ereignisse angesehen. Daher kann eine Karriere nicht vollständig geplant werden, sondern unterliegt stets unvorhersehbaren Einflüssen. Dennoch kann in Bezug auf die modernen Theorien von einer Subjektivierung gesprochen werden: Denn trotz des Einflusses externer Faktoren berücksichtigen die modernen Berufswahltheorien in verstärktem Maße, dass die berufliche Laufbahn durch das Individuum selbst gestaltet wird. Ebenso lässt sich nicht ‚von außen' und damit vermeintlich objektiv bestimmen, ob ein beruflicher Werdegang als ‚erfolgreich' oder ‚gescheitert' zu beurteilen ist, sondern die Bewertung hängt von der subjektiven Wahrnehmung ab, die erst zu persönlicher Zufriedenheit und zur Sinnhaftigkeit der beruflichen Tätigkeit führt (vgl. Hirschi 2013, S. 31). Berufliche Selbstverwirklichung als Ausübung einer beruflichen Tätigkeit, „die den eigenen Fähigkeiten entspricht und mit der man sich identifizieren kann" (Popescu-Willigmann 2014b, S. 22; vgl. 2014a, S. 75-78), erscheint in diesem Zusammenhang als ein zeitgemäßer Maßstab zur Beurteilung beruflichen Erfolgs.

> *Berufswahl ist daher heute ein Prozess mehrerer beruflicher Entscheidungen, und ein lebenslanger Entwicklungsprozess. In dem Begriff der Berufswahl ist also der Begriff der beruflichen Entwicklung inkludiert. Die berufliche Entwicklung besteht also au[s] der Summe dieser vielen Entscheidungen, die sich wiederum gegenseitig bedingen und [vom] Individuum sowie spezifischen und soziologischen Determinanten abhängen. Eine umfassende Berufswahltheorie müsste alle diese Faktoren gleichermaßen aufgreifen und in einen Zusammenhang bringen.* *(Alhussein 2009, S. 16)*

Nutzen der Berufswahltheorien für die berufliche Bildungsplanung

Aus diesen Gründen empfehlen moderne Ansätze denn auch mehr eine ganzheitliche berufliche Orientierung, die eher einem Coaching als einem Informationsservice gleicht, die das einflussreiche soziale Umfeld der Berufswählenden mit einbezieht und – statt ‚passende' Berufe vorzuschlagen – eher die Handlungs- und Entscheidungskompetenz zu steigern intendiert. Auch wenn die vorgestellten modernen Ansätze zur Zeit mehr Ideen und Beratungsperspektiven als empirisch überprüfbare Modelle sind, konnten viele ihrer Aussagen bereits durch empirische Studien belegt werden. Ihr Verdienst bleibt die Erweiterung des klassischen Betrachtungsrahmens um wesentliche Aspekte der Lebensrealität, was ihren Nutzen für sowohl Schul- als auch Beratungspraxis hervorhebt (vgl. Hirschi 2013, S. 38).

Eine Kenntnis von Berufswahltheorien hilft dabei, Ziele, Inhalte und Lernangebote beruflicher und berufsvorbereitender Bildungsprogramme zu gestalten, die eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Berufswunsch junger Menschen und ihrer

gewählten Berufsausbildung ermöglichen; und ebenso, Ausbildungsbedingungen in den Betrieben so zu gestalten, dass sie stabilisierend die Berufseinmündung junger Menschen nach der Ausbildung stützen und vorzeitige Ausbildungsbeendigungen oder Berufswechsel nach der Ausbildung vermieden werden (vgl. Uhly 2015, S. 72 f.). Darüber hinaus helfen solche Maßnahmen und Programme jungen Menschen, überhaupt ihren Berufswunsch zu ergründen, diesen zu explizieren und Berufswahlentscheidungen zu treffen, mit anderen Worten: Orientierung und Berufssicherheit zu erlangen. So kann die Entwicklung beruflicher Handlungssicherheit gefördert und zu einer größeren Kontinuität in der beruflichen Laufbahn beitragen werden. Die Bereitstellung von Gelegenheiten des Erfahrungserwerbs (Lernwerkstätten, Berufsmessen, unterschiedliche Praktikumsphasen, etc.) kann ferner berufliche Fehlentscheide und aus ihnen resultierende Korrekturbedarfe vermindern. Dies würde auch dem Interesse an Investitionssicherheit von Ausbildungsträgern an beiden Lernorten entgegenkommen, und könnte Fehlinvestitionen infolge nicht erfolgreich abgeschlossener Ausbildungen bzw. von Berufswechseln nach Ausbildungsende vermeiden helfen. Zuletzt kann auch tendenziell zielgruppenspezifischen Ursachen von bspw. Orientierungslosigkeit oder Ausbildungsabbruch entgegengewirkt werden, denn aufgrund ‚der Heterogenität der Phänomene' zeigt sich, dass vorzeitige Vertragslösungen sich u. a. entsprechend des allgemeinbildenden Schulabschlusses mitunter deutlich differenzieren, und ebenso innerhalb verschiedener Berufsgruppen (vgl. ebd., S. 72).

Im Folgenden werden aus der großen Fülle mittlerweile formulierter Berufswahltheorien (vgl. Beinke 1997; Brown/Lent 2013; Brown/Brooks 1994; Busshoff 1989; Peterson/Lenz 2012) ausgewählte ‚klassische' (Kapitel 4.1) und ‚moderne' (Kapitel 4.2) Berufswahltheorien vorgestellt, deren Erklärungsansätze aus Sicht der Autoren gute Anknüpfungsmöglichkeiten für die berufliche Bildungsplanung bieten und zugleich die Bandbreite an unterschiedlichen Erklärungsmodellen illustrieren.[6]

4.1 ‚Klassische' Berufswahltheorien

> *Klassische Ansätze bilden das Fundament zur Beschreibung von Berufswahlen, deren Prozesse und Einflussfaktoren und dienen als Ausgangspunkte zur theoretischen Reflexion pädagogischer Praxis. So sind auf dieser theoretischen Basis beispielsweise Instrumente zur berufswahlbezogenen Diagnostik […], Konzepte zur Berufsberatung […] sowie berufswahlbezogene Interventionen […] konzipiert und erfolgreich implementiert w[o]rden. Dabei wurden besonders Entscheidungsprozesse, Passungserleben und Entwicklungsschritte und -abfolgen fokussiert.* (Dreer 2013, S. 34)

Als ‚klassische' Berufswahltheorien werden überblickshaft vorgestellt die

- *tiefenpsychologische Theorie* nach John L. Holland (4.1.1),

6 Bei der Einteilung in ‚klassische' und ‚moderne' Theorien orientieren wir uns an der von Andreas Hirschi (2013) vorgeschlagenen Differenzierung.

- *entwicklungspsychologische Theorie* nach Donald E. Super (4.1.2) und die
- *sozial-kognitive Theorie* nach Robert W. Lent, Steven D. Brown und Gail Hackett (4.1.3).

4.1.1 Tiefenpsychologische Theorie

Im Rahmen der tiefenpsychologischen Theorie (vgl. Holland 1997) wurde ein Kategoriensystem (‚RIASEC') mit sechs verschiedenen Interessen- und Persönlichkeitsgrundtypen entwickelt, die in Kombination auftreten können und denen jeweils ihnen optimal entsprechende Arbeitsumwelten zugeordnet werden, nämlich:

- *Realistic:* der handwerklich-technische Typ
- *Investigative:* der untersuchend-forschende Typ
- *Artistic:* der künstlerisch-kreative Typ
- *Social:* der erziehend-pflegende Typ
- *Enterprising:* der führend-verkaufende Typ
- *Conventional:* der ordnend-verwaltende Typ (vgl. Hirschi 2013, S. 27)

Je höher die Kongruenz („person-evironment-fit", Sauermann 2005, S. 274) zwischen den Interessen der Person und der beruflichen Umwelt ist, desto größer seien Berufserfolg und Berufszufriedenheit. Menschen würden demnach tendenziell ihre Berufswahlentscheidungen so treffen, dass sie möglichst in einem ihnen entsprechenden Tätigkeitsfeld beschäftigt wären; Menschen strebten also von sich aus nach Übereinstimmung ihrer individuellen Eigenschaften und ihrem Beruf. Die positiven Folgen eines optimalen ‚Matchings' sind eine erhöhte Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit, Stabilität in der Laufbahnentwicklung und eine bessere Arbeitsleistung (vgl. Hirschi 2013, S. 27 f.; Spokane/Meir/Catalano 2000).

Da die Typisierung in die sechs Kategorien recht simpel vorgenommen werden kann, erfreut sich diese klassische Theorie großer Beliebtheit in der Berufsberatungspraxis. Auf der Theorie aufbauend, liegt der Fokus der Berufsberatung und -vorbereitung denn auch auf der Entwicklung von Messinstrumenten, anhand derer ‚Arbeitspersönlichkeitstypen' ermittelt werden können, um den Matchingprozess anhand dieser Ergebnisse betreiben zu können (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 675). Auf die tiefenpsychologische Theorie aufbauende bildungsplanerische Aktivitäten würden sich demnach auf die Bereitstellung möglichst umfangreicher Berufsinformationen konzentrieren, um junge Menschen gezielt über die zu ihrer Persönlichkeit am ehesten passenden Berufe zu informieren und den Matchingprozess damit inhaltlich zu unterfüttern; entsprechend würden Ziele und Inhalte beruflichen oder berufsvorbereitenden Unterrichts denn auch auf die Aufklärung über ebensolche Eigenschaften beruflicher Optionen zielen (vgl. ebd.). Mehrere Studien haben Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitstypen, ihnen zugeschriebenen berufsbezogenen Eigenschaften und persönlichen Interessen bestätigt (vgl. Hirschi 2013, S. 27 f.). Doch trotz dieser empirischen Fundierung besteht eine wesentliche Schwäche der tiefenpsychologischen Theorie darin, dass die individuellen Merkmale als im Zeitverlauf relativ konstant

angesehen werden. Ebenso wird die Wechselwirkung zwischen Person und Arbeitsumwelt, also eine Veränderung der individuell-persönlichen Merkmale durch die ausgeübte Tätigkeit, nicht angemessen berücksichtigt, was der modernen, sich dynamisch verändernden Arbeitswelt nicht unbedingt adäquat gerecht wird.

4.1.2 Entwicklungspsychologische Theorie

Die entwicklungspsychologische Theorie (ausgehend von Super 1954, 1980) erklärt die Berufswahl als ein sich fortsetzendes Laufbahnmuster, welches dem beruflichen Entwicklungsprozess zugrunde liegt. Ziel der Berufswahl ist der Theorie nach die Verwirklichung des Selbstkonzepts in einem ihm entsprechenden Beruf. Persönlichkeit und Beruf sind also nicht getrennt, sondern bedingen und verstärken sich idealiter gegenseitig. Die Berufswahl findet demnach nicht punktuell statt, etwa bei der erstmaligen Entscheidung für einen Beruf oder beim Wechsel des Berufes, sondern erfolgt sukzessiv über die gesamte Zeitspanne der Berufstätigkeit hinweg. Eine Berufslaufbahn wird mehr und mehr zu einer persönlichen Laufbahn, unterschiedliche Berufsstationen haben ihren Sinn und tragen bei zu einer in sich schlüssigen Biographie, in der der Mensch unterschiedlichen Rollen im Laufe seines Lebens gerecht zu werden sucht.

> *Nine major roles and four principal theaters may be used to describe most of the life space of most people during the course of a lifetime. These are as follows, approximately in typical chronological order of taking on the role: (1) Child (including son and daughter), (2) Student, (3) "Leisurite" (no standard term is available to describe the position and role of one engaged in the pursuit of leisure-time activities, including idling), (4) Citizen, (5) Worker (including Unemployed Worker and Nonworker as ways of playing the role), (6) Spouse, (7) Homemaker, (8) Parent, and (9) Pensioner.*
>
> *(Super 1980, S. 283)*

Das Selbstkonzept wird als nicht konstant und nicht zeitüberdauernd angesehen, sondern es entwickelt sich im Laufe des (Berufs-)Lebens über Lernerfahrungen in der dynamischen Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt weiter (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 677; Hirschi 2013, S. 28). An verschiedenen Punkten im Leben, etwa beim Wechsel einer Rolle oder beim Versuch, eine Vereinbarkeit zwischen unterschiedlichen Rollen herbeizuführen, finden beruflich relevante Entscheidungen statt (vgl. Super 1980, S. 291). Die Berufswahl und die berufliche Entwicklung werden damit als Teilaspekt des fortlaufenden Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst. Berufliche Zufriedenheit ist eine Folge der Übereinstimmung zwischen beruflicher Realität und (sich wandeln könnendem) Selbstkonzept (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 677 f.), der Herstellung von Harmonie zwischen Selbstkonzept und Rollenerwartungen (vgl. Super 1980, S. 287 f.).

Laut der entwicklungspsychologischen Theorie wird im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter ‚vocational

maturity‘ erreicht, das ist die Kenntnis der eigenen beruflichen Fähigkeiten, Neigungen und Bedürfnisse. Dabei ist es für das Individuum von entscheidender Bedeutung, ob ein positives oder ein negatives Selbstkonzept vorliegt, denn davon hängt ab, inwiefern das Individuum imstande ist, die Passgenauigkeit von beruflichen Optionen konstruktiv und realistisch zu beurteilen:

> *An immature or undifferentiated self-concept will often result in the inability to discriminate among interests. […] Another common occurrence in the vocational choice process is that even if an individual arrives at a first choice of an occupation, a person with a negative self-concept will tend to disconfirm the choice because it is perceived to be unattainable, thus fostering a state of chronic indecision.* *(ebd., S. 678)*

Berufliche bzw. berufsvorbereitende Lernangebote können folglich dazu beitragen, die Entwicklung dieser Selbstkenntnis, eines Multi-Rollen-Verständnisses und der Einsicht, dass der Beruf einer unter mehreren lebenspraktischen Aspekten ist, zu fördern und zu erweitern. Geschieht eine derartige Sensibilisierung von jungen Menschen, wird ihre berufliche Entscheidungsfähigkeit und Berufsmündigkeit geschult und (weiter)entwickelt. Sie können dabei unterstützt werden, sich ein bewusstes und positives Selbstkonzept auszubilden. Ebenso kann ein Beitrag zu einem ‚gesunden‘ Selbst-Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler geleistet werden, die die Bedeutung ihrer Berufswahlentscheidung verstehen, sie aktiv beeinflussen und zugleich um die Relativität der Berufswahl wissen, ausgestattet mit einer ‚starken‘ und ihrer eigenen Stärken und Möglichkeiten bewussten Persönlichkeit (siehe folgendes Kapitel 4.1.3); die also nicht ohnmächtig vor der Frage der Berufswahl stehen, sondern selbstbewusst ihre Berufsentscheidung durch Orientierung an persönlichen Präferenzen in die Hand nehmen, diese wohl abwägen und aktiv umsetzen.

4.1.3 Sozial-kognitive Theorie

Mit dem Übergang in eine sozialpsychologische Sicht auf die Berufswahl wird die Bipolarität der Berufswahl als Matchingprozess zwischen Individuum und Beruf aufgehoben und um Beeinflussungsprozesse aus und mit dem sozialen Umfeld erweitert. Der Komplexität der Lebenswirklichkeit des Menschen als sozialem Wesen, die sich in der Interdependenz unterschiedlichster Einflüsse ausdrückt, wird damit Rechnung getragen (vgl. Peterson/Lenz 2012, S. 678).

Die sozial-kognitive Theorie (nach Lent/Brown/Hacket 1994; Lent/Brown 2005) als derzeit einflussreichste Berufswahltheorie berücksichtigt den Begriff der Selbstwirksamkeit und berufliche Zielsetzungen als zentrale Elemente auf Seiten des Individuums (vgl. Lent/Brown/Hacket 1994, S. 86), ergänzt um soziale Faktoren. Selbstwirksamkeit bezeichnet die subjektive Überzeugung einer Person, ob und in welchem Maße sie berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen kann:

Nach den Vorstellungen der Selbstwirksamkeitstheorie (Bandura, 1977, 1995, 1997, 1998) werden psychische und behaviorale Veränderungen durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Diese selbstbezogenen Kognitionen initiieren kognitive, motivationale und affektive Prozesse, welche die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen steuern. Sie üben zusammen mit der Erwartung, daß eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kontingenzerwartung oder auch Konsequenzerwartung), eine herausragende Funktion bei der Selbstregulation aus und werden als Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kompetenzerwartungen (oder einfach als Selbstwirksamkeit) bezeichnet. Menschen ergreifen die Initiative, wenn sie davon überzeugt sind, die notwendigen Handlungen ausführen zu können, und wenn sie zugleich sicher sind, daß diese Handlungen zu den angestrebten Ergebnissen führen.

(Satow 1999 , S. 11 f.)

Eine Person wird nach dieser Theorie solche beruflichen Aktivitäten ergreifen bzw. suchen, die sie sich gemäß den eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen zutraut, und jene Aufgabenbereiche scheuen, die ihren Fähigkeiten nach eigener Überzeugung weniger entsprechen. Entscheidend für die Berufswahl sind also nicht objektiv vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern subjektive Interpretationen dieser (vgl. Hirschi 2013, S. 29). Damit lassen sich sozial determinierte und schichtspezifische Berufswahlentscheidungen erklären, z. B. bezogen auf geschlechtstypisches Berufswahlverhalten (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2). Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden von Einflüssen aus der Umwelt determiniert, etwa von typischen Rollenerwartungen, von sozialer Unterstützung oder von beruflichen Hindernissen, die so mittelbar auf das Ergebnis individueller Berufswahlentscheidungen Einfluss nehmen:

These background factors lead into cumulative life learning experiences, which in turn shape both self-efficacy and outcome expectations of the vocational choice process. From here, self-efficacy and outcome expectations influence the development of interests, which in turn form the basis of choice goals, which lead to choice actions, which result in educational and occupational performance, attainments, and satisfaction.

(Peterson/Lenz 2012, S. 679)

Daher kann die Theorie den systemtheoretischen Modellen der Berufswahl zugeordnet werden, die auf die berufliche Sozialisation fokussieren und die Berufswahl als lebenslangen gesellschaftlichen Austausch- und Zuweisungsprozess deuten, welcher über die zugewiesenen Rollen hinaus Eingang in das individuelle Verhalten findet. Es gelten die gleichen Anknüpfungsmöglichkeiten für die Gestaltung beruflicher und berufsvorbereitender Lehr-/Lernangebote wie in der entwicklungspsychologischen Theorie; mit einem noch stärkeren Fokus auf die Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit. Dies kann auch bedeuten, den Blick von der ‚reinen Vermittlung'

berufsbezogener Informationen noch stärker auf solche Maßnahmen und Methoden der unterrichtlichen Interaktion zu richten, die einen gar lebensberatenden oder therapeutischen Fokus haben.

> *Selbstbewusstsein ist hier im doppelten Sinne zu begreifen, nämlich als positive* Einstellung *zur eigenen Selbstwirksamkeit sowie als* Kenntnis *über die eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Dieses Selbstbewusstsein ist nicht eine naturgegebene Tatsache, sondern es erwächst aufbauend auf den persönlichen Anlagen und den persönlichkeitswirksamen Erfahrungen aus der Frühsozialisierung als Folge des Zusammenspiels einer Vielzahl von Bewältigungsstrategien.*
>
> *(Popescu-Willigmann 2014a, S. 163 f., Hervorhebungen im Original)*

Im Unterricht können mithilfe der sozial-kognitiven Theorie Prozesse initiiert werden, die eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung fördern. Auch können unrealistische Berufserwartungen durch die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler leichter verhindert werden, wenn diese ein realistisches Selbstbild von ihren Fähigkeiten gewinnen sowie Handlungsstrategien erlernen zur aktiven Arbeit an der Verbesserung ihrer Fähigkeiten, sich also weder unter- noch überschätzen, noch sich von vermeintlichen Schwächen desillusioniert auf eine Minimalkarriere einlassen, um „überhaupt auf dem Arbeitsmarkt unterzukommen". Problematisch ist jedoch die in der Theorie postulierte umfangreiche Einschränkung der individuellen Entscheidungsfreiheit durch äußere Rahmenbedingungen; dadurch könnten Stereotype in der Berufsberatung und im beruflichen Unterricht fortgeschrieben werden, wenn nämlich Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen unreflektiert erfasst werden, statt die jungen Menschen über die von ihnen selbst wahrgenommen Grenzen hinweg zu einer Potenzialentfaltung zu führen. Stattdessen muss darauf geachtet werden, in Berufsberatung, Berufspraxis und Berufsschulunterricht Rollendenken zu durchbrechen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich von sozialen Schranken und Zuschreibungen mental loszulösen. Dies geschieht bspw. über Lernerfolge, die bestehende und an Grenzen orientierte Lernerfahrungen positiv verändern, heißt: eine neue und fähigkeitsbewusstseinsbezogen erweiterte Erfahrungsbasis für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen (vgl. Lent/Brown/Hacket 1994, S. 92 ff.).

4.2 ‚Moderne' Berufswahltheorien

> *In modernen berufswahltheoretischen Ansätzen wird auf eine veränderte Ausgangssituation in Gesellschaft, Beruf und Arbeit reagiert, die eine erweiterte Betrachtungsweise von Berufswahl und Laufbahngestaltung erforderlich macht. […] Es wird zunächst davon ausgegangen, dass Personen zunehmend dazu angehalten werden, sich eigenverantwortlich der eigenen Laufbahnentwicklung und Karriere anzunehmen und diese aktiv selbst zu gestalten. Begründet durch die zunehmende Dynamik und Komplexität des Arbeitsmarktes und der damit verbundenen Einflüsse auf Laufbahnen wird jedoch auch betont, dass dabei die Anpassungsfähigkeit des Individuums an verschiedene*

Anforderungssituationen immer bedeutsamer wird. Gleichermaßen spielen soziale Beziehungen und damit verbundene bereichernde (z. B. Netzwerke sozialer Unterstützung) sowie begrenzende Elemente (z. B. eingeschränkte Mobilität) von Berufswahlen eine Rolle, die in neueren Ansätzen aufgenommen werden. (Dreer 2013, S. 35)

Als ‚moderne' Berufswahltheorien werden überblickshaft vorgestellt die

- *Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung* nach Robert G. L. Pryor und Jim E. H. Bright (4.2.1),
- *Happenstance Learning-Theorie* nach John D. Krumboltz (4.2.2),
- *Theorie der proteischen Berufslaufbahn* nach Douglas T. Hall (4.2.3),
- *Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn* nach Sherry E. Sullivan und Lisa A. Mainiero (4.2.4),
- *konstruktivistische Laufbahntheorie* und der *Life-Design-Ansatz* nach Mark L. Savickas (4.2.5) und
- *Beziehungstheorie der Arbeit* nach David L. Blustein (4.2.6).

4.2.1 Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung

Die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung (nach Bright/Pryor 2005; Pryor/Bright 2003) und die Happenstance Learning Theorie (nach Krumboltz 2009) gehen davon aus, dass nicht vorhersehbare Umstände und Zufälle die Berufswahl und die berufliche Laufbahn wesentlich beeinflussen; die berufliche Entwicklung sei kein vollständig rational planbarer Prozess, sondern das Produkt eines komplexen Zusammenspiels von äußeren, nicht beeinflussbaren Faktoren und planvollen Interaktionen (vgl. Hirschi 2013, S. 32). Wir befinden uns damit weiterhin in einer sozialpsychologischen Sicht auf die Berufswahl, die nunmehr ergänzt wird um Umstände, die der aktiven Steuerbarkeit durch das Individuum entzogen sind.

Die Chaos-Theorie betrachtet die mit ihrer Umwelt interagierenden Individuen „as chaotic in the sense that they are complex, open, adaptive systems, which are extremely sensitive to change in its initial conditions" (Pryor/Bright 2003, S. 16), weshalb die Entwicklung von Individuen nicht vorhersehbar ist (vgl. ebd.). Damit reagieren die Autoren auf die meisten anderen, aus ihrer Sicht ‚positivistischen' Theorien, die unter unrealistischen Umständen und unter Zugrundelegung zu weniger der tatsächlich entscheidungsrelevanten Berufswahldeterminanten ihre Erklärungsansätze hervorbringen und daher für die Berufs(-beratungs/-vorbereitungs)praxis nur beschränkt geeignet seien (vgl. ebd., S. 12 f.). Indes führt die Adaption eines chaostheoretischen Paradigmas zu einer die Realität angemessener repräsentierenden Erklärung von Laufbahnentwicklungen:

Chaos theory is a systems theory approach to understanding natural phenomena, which emphasis structure and order. It does not assert that nature is anarchic as the name may imply, but merely that it is not completely deterministic and therefore is not predictable.
(ebd., S. 16)

In der Chaos-Theorie wird mit anderen Worten dem Umstand Rechnung getragen, dass lineare Zusammenhänge in der komplexen Lebenswirklichkeit kaum in Erscheinung treten, die Vorhersehbarkeit und Nicht-Vorhersehbarkeit von Ereignissen Hand in Hand gehen – und die Systementwicklung sich daher aus dem Zusammenspiel von geplanten und ungeplanten Ereignissen ergibt (vgl. ebd.). Die Konsequenz: Die individuellen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Systementwicklung sind begrenzt. Auf berufliche Laufbahnen bezogen wird infolge dieser Sichtweise angenommen, dass Berufslaufbahnen neben den Vorstellungen von Individuum und Umwelt ebenso das Produkt von Unwägbarkeiten und Zufällen und daher auch nicht (vollständig) planbar seien; selbst unscheinbare Ereignisse wie ein zufälliges Gespräch könnten einen immensen Einfluss auf die Berufslaufbahn nehmen. So lehnt die Chaos-Theorie aufgrund der Komplexität und der Individualität von Laufbahnentwicklungen die Annahme von beruflichen oder Persönlichkeits-Idealtypen ab (vgl. Dreer 2013, S. 37 f.; Hirschi 2013, S. 32). Denn: „Each person from a career development perspective can be understood as a complex, unique, non-linear, adaptive, chaotic and open system" (Pryor/Bright 2003, S. 16), und deswegen „they are sensitive to change, which can have the effect of producing disproportionate and unpredictable effects" (ebd.).

Während Pryor und Bright ihre Theorie zwar ursprünglich vor allem als Beitrag zur Relativierung des Gültigkeitsanspruches etablierter, jedoch zu stark vereinfachender und daher nur begrenzt praktisch relevanter Laufbahntheorien verstehen (vgl. ebd., S. 18), bietet die Chaos-Theorie dennoch auf die Bestimmung von Zielen und Inhalten beruflicher Bildung anwendbare Implikationen (vgl. die Vorschläge der Autoren zur Anwendung in der Berufsberatung in Bright/Pryor 2005): Das Wissen um ‚objektive' Grenzen der Beeinflussbarkeit der Laufbahnentwicklung hilft bspw. bei der Entwicklung eines konstruktiven Selbstkonzeptes, wodurch vermeintliche Rückschritte in Berufsverläufen nicht ausschließlich auf eigenes Versagen zurückgeführt werden, sondern zuweilen von den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen unabhängig erfolgen können. Doch sollte diese Erkenntnis nicht in ein Ohnmachtsempfinden oder eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Berufsweg münden, also in der Erkenntnis, dass das Individuum praktisch gar keinen Einfluss auf seine berufliche Entwicklung hat und die Berufsentwicklung quasi fatalistisch erfolgt (Zufälle können sowohl positiv als auch negativ auf eine Berufslaufbahn wirken).

Vielmehr bietet sich den Bildungsplanerinnen und Bildungsplanern, die nachhaltige Grundlagen für die Employability junger Menschen schaffen wollen, gerade hier die Chance, Schülerinnen und Schüler mit Hilfe geeigneter Lehr-/Lernangebote auf die Komplexität des Berufslebens vorzubereiten und dadurch ihren beruflichen Handlungsspielraum zu erweitern. Das Erlernen und Beherrschen von ‚Soft Skills' bekommt eine veritable Bedeutung für Schülerinnen und Schüler und steht gleichwertig neben dem Erwerb von Faktenwissen. So kann schon frühzeitig vor der Einmündung in einen Beruf in der Berufsorientierung, aber auch in der Berufsvorbereitung und -befähigung im Rahmen einer Ausbildung die berufliche Handlungskompetenz

der Lernenden gezielt gestärkt werden, indem sie berufliche Bewältigungsstrategien erlernen und die Notwendigkeit von über die eigentliche Aufgabenbewältigung am Arbeitsplatz hinausgehenden Kompetenzen erkennen; hierzu zählt bspw. berufliches Netzwerken. Schülerinnen und Schüler benötigen eine ausgeprägte Persönlichkeits- und Sozialkompetenz, um berufsförderlich aktiv zu sein, ihre kompetitive Stärke auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und somit den Einfluss äußerer Rahmenbedingungen und des Zufalls auf ihren beruflichen Verlauf zu reduzieren. In seiner Studie mit hochqualifizierten Menschen mit einer hochgradigen Hörminderung hat Silvester Popescu-Willigmann (2014a) den positiven Einfluss beruflicher Bewältigungsstrategien der Individuen auf die berufliche Entwicklung herausgearbeitet und ein Modell entworfen, das ihren Stellenwert illustriert.

4.2.2 Happenstance Learning-Theorie

Eine Weiterentwicklung der Chaos-Theorie, wenn auch mit behavioristischer Prägung, stellt die Happenstance Learning-Theorie von Krumboltz (2009) dar, die den Prozess der Berufswahl als Lernprozess versteht, der auf Lernerfahrungen aufbaut, die durch das soziale Umfeld geprägt wurden (vgl. Hirschi 2013, S. 32; Peterson/Lenz 2012, S. 679). Die Lernerfahrungen resultieren aus „verschiedenen Situationen, denen wir im Verlaufe unseres Lebens ausgesetzt sind [und] resultieren aus Faktoren, über die eine Person keine Kontrolle hat, sowie aus Verhaltensweisen, welche die Person selbst initiiert hat“ (Hirschi 2013, S. 32; vgl. Krumboltz 2009, S. 135 f.). Sechs zentrale Einflussfaktoren (genetische Faktoren, instrumentelle und beobachtende Lernerfahrungen, Umweltbedingungen und -einflüsse, Erziehungsberechtigte, Peer Group, strukturierte Lernumgebungen) prägen die Lernerfahrungen und damit auch die das menschliche Verhalten einschließlich der Berufswahl beeinflussenden Fähigkeiten, Interessen, Kenntnisse, Einstellungen, Präferenzen, Emotionen und Handlungen (vgl. Dreer 2013, S. 38; Krumboltz 2009, S. 137-141; Peterson/Lenz 2012, S. 679). Die Interaktion zwischen geplantem Verhalten und Situationen, die sich der individuellen Kontrolle entziehen, wird dabei als so komplex betrachtet, dass die Folgen daraus – berufliche Positionen und berufliche Veränderungen – als Konsequenzen von Zufällen (happenstances) verstanden werden. Die Happenstance Learning-Theorie als auch die Chaos-Theorie stimmen also in diesem Punkt überein, wenn sie die Vorherbestimmbarkeit und somit vollständige Steuerbarkeit einer beruflichen Laufbahn unisono verneinen.

> *In der empirischen Längsschnittuntersuchung von Bimrose, Barnes und Hughes (2008) konnte gezeigt werden, dass sich Personen im Verlauf ihrer Laufbahn nur selten in den Positionen wiederfinden, die sie nach rationalem Matching von Interessen und Fähigkeiten mit Merkmalen von Berufen und Berufsfeldern ausgewählt hatten. Dieser Befund spricht für die vorgestellten theoretischen Überlegungen und unterstreicht die Bedeutung von möglichen unvorhergesehenen Ereignissen und Zufällen in der lebenslangen Berufswahl.* *(Dreer 2013, S. 38)*

Im Wesentlichen bietet die Happenstance Learning-Theorie ähnliche Anknüpfungspunkte für die berufliche Bildungsplanung wie die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung, nämlich berufsvorbereitende und berufsbildende Angebote bereitzustellen, die einem Befähigungsansatz folgend die Ausprägung beruflicher Handlungsfähigkeit bei jungen Menschen fördern und ihnen dabei helfen, ein positives und konstruktives Selbstkonzept zu entwickeln. Lernende sollen eine konstruktive Haltung zu dem Umstand einnehmen, dass die berufliche Entwicklung von ungeplanten Ereignissen (mit)bestimmt wird. In Ergänzung zu den Vorschlägen im Zusammenhang mit der Chaos-Theorie kann ein zentrales Merkmal von Krumboltzs Theorie in der Planung berufsbildender Ziele und Inhalte mit aufgegriffen werden; nämlich bei den jungen Menschen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Veränderung als Chance begriffen wird und dass „the road less traveled" (Krumboltz 2009, S. 142) eine erfüllende berufliche Option sein kann. Gerade im postindustriellen, von Wissensarbeit geprägten Zeitalter, in dem Arbeitskontexte zunehmend international, dynamisch und virtuell sind, und von ortsungebundener Zusammenarbeit sowie von häufige(re)n Stellen-, Arbeitgeber- und mitunter Berufswechseln charakterisiert werden, bietet sich eine immense Fülle an individuellen beruflichen Selbstverwirklichungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler können demzufolge dabei unterstützt werden, eine offene Grundhaltung gegenüber alternativen Berufswegen zu entwickeln und sich nicht vollständig auf einen vermeintlichen Idealberuf zu versteifen (vgl. ebd., S. 141). Geistige Flexibilität kann als Erkenntnis aus der Happenstance Learning-Theorie als neues Ziel des persönlichkeitsfördernden Berufs(schul)unterrichts ergänzt werden. In Bezug auf Inhalte und Methode des lernenden-zentrierten Unterrichts kann geschlussfolgert werden, dass es dort weniger um die Herbeiführung eines Matchings zwischen Beruf und Person als vielmehr um eine Stimulation von Lernen zur Herbeiführung einer von einem partikularen Beruf losgelösten Berufsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gehen könnte, die deren positive Lernerfahrungen mit ungeplanten Veränderungen aus der Vergangenheit aufgreift und sie darauf aufbauend darauf vorbereitet, sich positiv und vielleicht auch neugierig auf die mit vielen Unbekannten und zugleich Chancen aufwartende Berufswelt einzulassen, berufliche Chancen zu erkennen und mentale Handlungsblockaden aufzulösen (vgl. ebd., S. 143, 147 f.).

4.2.3 Theorie der proteischen Berufslaufbahn

Die proteische Laufbahntheorie (nach Hall 1996, 2004) vertritt die These, dass Berufslaufbahnen von Mitarbeitenden nicht durch Unternehmen vorgegeben werden könnten, sondern von den Mitarbeitenden selbstgesteuert zu entwickeln seien. Das Ziel einer beruflichen Laufbahn sei denn auch nicht, einen nach objektiven Maßstäben erfolgreichen Karriereweg zu beschreiten (etwa ein möglichst hohes Einkommen zu erzielen); vielmehr seien es subjektive Kriterien, die eine Berufslaufbahn für eine Person erfolgreich sein ließen, was sich in Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit ausdrücke (vgl. Hirschi 2013, S. 34; Popescu-Willigmann 2014b, S. 22). So zeichnet Hall folgendes, aus seiner Sicht zeitgemäße, Bild eines Konzeptes von Berufslaufbahn:

> *The career of the 21st century will be protean, a career that is driven by the person, not the organization, and that will be reinvented by the person from time to time, as the person and the environment change. (This term is derived from the Greek god Proteus, who could change shape at will.).* *(Hall 1996, S. 8)*

Die Berufslaufbahn ist in Halls Theorie keine vom ‚Restleben' losgelöste Komponente, sondern integraler Bestandteil eines ganzheitlichen und erfüllten Lebens, eine von mehreren gleichwertig nebeneinander bestehenden Komponenten, denn:

> *The ultimate goal of the career is psychological success, the feeling of pride and personal accomplishment that comes from achieving one's most important goals in life, be they achievement, family happiness, inner peace, or something else. This is in contrast to vertical success under the old career contract, where the goal was climbing the corporate pyramid and making a lot of money. While there is only one way to achieve vertical success (making it to the top), there are infinite ways to achieve psychological success, as many ways as there are unique human needs.* *(ebd.)*

Eine Berufslaufbahn nach dem proteischen Modell baut nicht auf einer chronologischen Abfolge von beruflichen Stationen auf, die idealiter in einem inneren Sinnzusammenhang zum einmal eingeschlagenen Berufsweg stehen. Die Berufslaufbahn eines Menschen wird vielmehr verstanden als Folge lebenslang stattfindender persönlicher Lern- und Entwicklungsabschnitte, die die Person auf eine je neue persönliche Entwicklungsstufe befördern, aus der heraus sie neue und gerade zu ihr passende berufliche Neuausrichtungen vollzieht (vgl. ebd., S. 9 f.). Es sind berufliche Herausforderungen und soziale Beziehungen, die neue Erfahrungen bieten und handlungsauslösende Bewertungsmaßstäbe zur Verfügung stellen, aus denen heraus nötigenfalls berufliche Veränderungskonsequenzen gezogen werden. Nicht nur der moderne Arbeitsplatz fordert Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern (vgl. Hirschi 2013, S. 34), sondern diese sind ebenso flexibler und anpassungsfähiger als noch in früheren Generationen, was die Entwicklung ihrer eigenen Berufslaufbahn betrifft. Gezielte berufs- und besonders arbeitsplatzfokussierte Lerngelegenheiten verlieren an relativer Bedeutung für das moderne arbeitende Individuum, denn diese befähigen es vor allem zur (besseren) Erfüllung bestimmter Arbeitsanforderungen. Die berufliche Zufriedenheit resultiert jedoch weniger allein aus der fachlichen Eignung für bestimmte Arbeitsaufgaben, als vielmehr aus der Übereinstimmung der eigenen Lebensvorstellungen und -bedürfnisse mit der momentanen Arbeitssituation (Aufgaben, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, wahrgenommener ‚Wert' des Unternehmens, Arbeitsausstattung, etc.). In den Worten von Hall (1996, S. 10): „The new career contract is not a pact with the organization; it is an agreement with one's self and one's work. The path to the top has been replaced by the path with a heart." Bei der Gestaltung von Berufslaufbahnen spielen „persönliche Werte, Überzeugungen und Ziele die zentrale Rolle" (Dreer 2013, S. 36) – und diese verändern oder präzisieren sich über die Lebenszeit, z. B. entsprechend dem persönlichen Reifegrad (Wissen und Erfahrungen), gewonnener Einsichten und Haltungen

zu gesellschaftlichen Angelegenheiten, Erfahrungen aus dem familiären Umfeld oder in Peer Groups (z. B. Erfahrungen mit Krankheiten oder Stress, sodass die eigenen Ansichten zu Beruf, Karriere und Lebenszielen revidiert werden) oder durch die Veränderung der eigenen familiären Situation (Heirat, Nachwuchs).

Studien belegen die Zunahme durch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gesteuerter, individualisierter Berufsverläufe (vgl. Hall 2004, S. 5 ff.). Arbeitgeber sind dieser modernen Sicht des Berufsverlaufs nach gut beraten, arbeitnehmerinnen- und arbeitnehmer-orientierte Gelegenheiten der ‚Selbstverwirklichung' anzubieten, wollen sie attraktiv für ihre Mitarbeitenden bleiben und gering von Fluktuation betroffen sein (gerade angesichts des viel beklagten Fachkräftemangels). Hall weist bspw. auf Unternehmen hin, die „investing less in education and training and using technology to make internal markets more efficient for employee and employer alike, through tools such as electronic job boards" (ebd., S. 6). Mitarbeitende werden – so sie die Wahl haben – dort arbeiten, wo sie die Verwirklichung ihres Selbstkonzepts am ehesten realisiert sehen, wo sie mit anderen Worten ‚Sinn in der Arbeit' erkennen. Soll die berufliche Laufbahn über mehrere persönliche (!) Entwicklungsstufen hinweg in einem bestimmten Unternehmen erfolgen, so wird es ein solches Unternehmen sein, das strukturell und prozedural so konfiguriert ist, dass Mitarbeitende dort ganz unterschiedliche Berufswege beschreiten und einmal getroffene Berufsentscheidungen revidieren und alternative Wege nutzen können, die sich nicht ausschließlich an starren sachlogisch-betrieblichen Notwendigkeiten orientieren, sondern (zugleich) den Ansprüchen des Individuums an seine Arbeit gerecht werden.

Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner gewinnen mit der Theorie der proteischen Berufslaufbahn über die Implikationen der Lernenden-Befähigung (mit noch stärkerem Fokus auf die Förderung von Flexibilität und beruflichem Orientierungswissen) und Ermutigung (siehe Kapitel 4.3.1 und Kapitel 4.3.2) hinaus Impulse für die Gestaltung der Lernortkooperation im dualen System. So können Ausbildungsbetriebe für die Erkenntnis des individualisierten Berufswahlverhaltens sensibilisiert und darin unterstützt werden, Grundlagen für lebensspannenübergreifende Personalentwicklung zu schaffen, die bereits bei der Berufseinmündung beginnt. Auszubildende werden dem Modell der proteischen Laufbahn nach umso eher ihren an die Ausbildung anschließenden Berufsweg (der bspw. auch ein aufbauendes Studium einschließen kann) in einem Unternehmen fortsetzen, je umfassender dieses ihnen längerfristige berufliche Perspektiven bietet, die Selbstverwirklichungs- und Identifikationspotenzial enthalten. Es werden dadurch positive Erfahrungen bei den Auszubildenden und eine hohe Motivation für den Ausbildungsbetrieb und späteren Arbeitgeber geschaffen. Mit einer nachhaltig angelegten Personalentwicklung kann dem Fachkräftemangel so schon an einer frühen Schwelle der Berufsentscheidung entgegengewirkt und Personal langfristig gebunden werden (vgl. Hall/Moss 1998).

4.2.4 Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn

Die Theorie der kaleidoskopischen Laufbahn (nach Sullivan/Maniero 2007) geht auf das Konzept der grenzenlosen Laufbahn von Michael B. Arthur (1994) zurück, nach dem berufliche Laufbahnen

> *„nahezu grenzenlos zwischen Organisationen, Ländern oder gar Kontinenten gestaltet werden" (Hirschi, 2012, S. 5) und [sich] in den Dimensionen ‚psychologische Mobilität' und ‚physische Mobilität' beschreiben [lassen].* Psychologische Mobilität *beschreibt die Bereitschaft, die eigene Laufbahn über die Grenzen von Unternehmen oder geografischen Orten hinweg zu gestalten (vgl. Hirschi, 2012).* Physische Mobilität *beschreibt die tatsächliche Umsetzung, zwischen Unternehmen und Orten zu wechseln.*
>
> *(Dreer 2013, S. 36, Hervorhebung im Original)*

Die ‚Grenzenlosigkeit', die sich allgemein auf die Losgelöstheit individueller Berufslaufbahnen von einem bestimmten Unternehmen bezieht, unterteilt Arthur (1994, S. 296) weiter in folgende fünf Unterarten: (1) eine ‚typische' Berufslaufbahn (z. B. Bankkauffrau/-mann, Elektroniker/in) verläuft über unterschiedliche Arbeitgeberunternehmen hinweg; (2) eine Berufslaufbahn gewinnt ihre Bedeutung von außerhalb des eigentlichen Arbeitsplatzes; (3) eine Berufslaufbahn wird über außerbetriebliche Aktivitäten wie Netzwerkarbeit oder Informationen gefördert; (4) traditionelle hierarchiebezogene Karrierehürden werden überwunden und die Berufslaufbahn vollzieht sich unabhängig davon; (5) eine Person lehnt eine berufliche Karriereorientierung aus persönlichen oder familiären Gründen ab.

Sullivan und Mainiero (2007) gehen nun einen Schritt weiter und heben den Aspekt der Selbstbestimmung – also die aktive Steuerung der beruflichen Entwicklung durch das Individuum – hervor. Sie begreifen den Beruf als lediglich einen von mehreren gleichbedeutenden Bausteinen im Leben. Eine gelungene Berufslaufbahn müsse in diesem Sinne das Bedürfnis nach Herausforderung und beruflicher Weiterentwicklung befriedigen, die Balance zwischen Arbeit und privatem Bereich halten und sich in einen authentischen und der eigenen Persönlichkeit entsprechenden Lebensstil einpassen (vgl. Sullivan/Mainiero 2007, S. 48-50; Hirschi 2013, S. 34 f.). Da die Lebensumstände, Präferenzen und Einstellungen sich im Laufe des Lebens verändern, veränderten Menschen auch ihre beruflichen Situationen:

> *Like a kaleidoscope, the careers of these individuals are dynamic and in motion; as people's lives change, they alter their careers to adjust to those changes rather than follow company career norms. [...] They were searching for the best set of options that created the maximum fit between their work, family and personal lives. [...] Workers today want careers that allow them to create a sense of meaning in their lives.*
>
> *(Sullivan/Mainiero 2007, S. 47)*

Ähnlich wie die Implikationen aus der proteischen Laufbahntheorie von Hall (1996, 2004) wartet die kaleidoskopische Laufbahntheorie mit Handlungsansätzen für Arbeitgeber auf, die „high quality workers" (Sullivan/Mainiero 2007, S. 47) langfristig an sich binden und ebenso die Effekte des Fachkräfterückgangs im Zuge des demografischen Wandels abmildern möchten: Es gilt, Arbeitsplätze zu schaffen, die den Mitarbeitenden ein den eigenen Präferenzen entsprechendes Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben ermöglichen. Das bedeutet, dass Arbeitsplätze arbeitnehmerinnen- und arbeitnehmer-orientiert zu gestalten sind, damit Mitarbeitende unterschiedliche individuelle Ansprüche an ihre Arbeit verwirklichen können; diese Forderung bezieht sich nicht nur auf Aufgabeninhalte und Arbeitszeitmodelle, sondern schließt Programme und Sozialleistungsangebote (vgl. Wagner/Grawert 1993) mit ein; kurzum: eine glaubwürdige mitarbeitenden-orientierte Firmenpolitik, die auf vielfältige Weise praktiziert wird (vgl. Sullivan/Mainiero 2007, S. 50 f., und mit zahlreichen Beispielen und Empfehlungen auf den S. 50-60). Erkennen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine hohe Passung zwischen den Rahmenbedingungen ihres Arbeitsplatzes und den eigenen Ansprüchen, sind sie weniger geneigt, Veränderungen ihrer beruflichen Laufbahn zu initiieren, die mit einem Arbeitgeberwechsel verbunden sind, denn:

> *The strength of a parameter to shape a career transition depended on what was going on in that person's life at the time. If money was needed, then career issues took priority. If family balance was needed, then adjustments were made to better serve family needs. If both of these parameters were less active, then the individual could take stock, smell the roses, and ask the question, ''Am I living a meaningful life?'' and become more centered, reflective, and spiritual in the process.* *(ebd., S. 48)*

Ergänzend zu den lernenden-orientierten Anknüpfungspunkten aus den bis hierhin vorgestellten Berufswahltheorien und den Implikationen zur Gestaltung der Lernortkooperation kann mit der kaleidoskopischen Laufbahntheorie der Aspekt von Mobilität und Flexibilität in die Entwicklung und Auswahl von Zielen und Inhalten des berufsvorbereitenden oder kompetenzfördernden Unterrichts aufgenommen werden, aufbauend auf dem Wissen um die Notwendigkeit der Mobilität über örtliche und Unternehmensgrenzen hinweg, der Anpassungsfähigkeit und der Flexibilität zur selbstgesteuerten Laufbahngestaltung (vgl. Dreer 2013, S. 36). So sind es vor allem die Einstellungen der Lernenden, die zu fördern sind: Ein Wissen um die eigenen Interessen, Werte und Ziele sowie ein hierfür erforderliches positives und realistisches Selbstbild sind neben dem Bewusstsein um die eigenen Einflussmöglichkeiten auf die Berufslaufbahn die Grundlage dafür, dass Lernende Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit erlangen können. Diese Handlungsfähigkeit ist ihrerseits Voraussetzung dafür, dass die Möglichkeiten auch in berufliche Entscheidungen münden, die ‚authentisch' sind und die nur getroffen werden können, wenn eine Überzeugung gegeben ist, dass die Berufslaufbahn nicht fatalistisch, sondern zu weiten Teilen planbar und interessenkonform durch das Individuum selbst gestaltbar ist.

4.2.5 Konstruktivistische Laufbahntheorie und Life Design-Ansatz

Die konstruktivistische Laufbahntheorie und der Life Design-Ansatz (nach Savickas 2002, 2005, 2012) als Weiterentwicklung der entwicklungspsychologischen Theorie nach Super (1954, 1980) betrachten die Berufslaufbahn als Prozess der Laufbahnkonstruktion: „Careers do not unfold, they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of work role" (Savickas 2005, S. 43). Im konstruktivistischen Sinne wird die Entwicklung eines Menschen als ständige Anpassung des Individuums an seine Umwelt begriffen, freilich jedoch nicht die ‚objektiv vorhandene', sondern an die von ihm subjektiv interpretierte Umwelt, weswegen „vocational choices unfold as they impose their unique meaning on [the individual's] vocational behavior and occupational experiences" (Peterson/Lenz 2012, S. 678). Sukzessive Interpretationsprozesse, soziale Interaktionen sowie die individuelle Bedeutungs- und Sinnzuschreibung – und damit letztendlich die Konstruktion eines sinnstiftenden und individuellen ‚Lebensthemas' – sind daher wesentliche Merkmale einer selbstkonstruierten Lebens- und Berufslaufbahn. Mit dem Konzept der beruflichen Persönlichkeit wird in diesem Rahmen das berufliche Verhalten zu erfassen gesucht: Eine ‚objektive' Perspektive kategorisiert, ähnlich wie in der entwicklungspsychologischen Theorie, Personen anhand ‚objektiv' messbarer Persönlichkeitsmerkmale und Interessen. Zusätzlich wird aber eine subjektbezogene Sichtweise eingenommen, in der das subjektive Selbstkonzept – das der Theorie gemäß die Individuen in der beruflichen Sphäre zu verwirklichen streben – der Berufswählenden aufgegriffen wird. Die Fähigkeit des Individuums, eine möglichst optimale Übereinstimmung zwischen der eigenen Person und der Umwelt zu erreichen, wird als Laufbahn-Adaptibilität bezeichnet (vgl. Hirschi 2013, S. 35 f.; Dreer 2013, S. 39). Savickas begreift die konstruktivistische Theorie als Modell „[that] is designed to help individuals develop and implement their self-concepts in their society" (Savickas 2002, S. 185).

Als neues Paradigma der Berufslaufbahn des 21. Jahrhunderts versteht Savickas (2012) den Life Design-Ansatz, in dem der Aspekt einer Lebensgestaltung in einer von Unsicherheiten und Ängsten geprägten modernen Berufswelt betont wird (ebd., S. 13). Es geht darum, den Beruf als integralen Bestandteil des Lebens zu begreifen und eine Passung von Beruf und Lebenswirklichkeit – aus einer konstruktivistischen Perspektive – im Sinne eines sinnvollen Lebens anzustreben: „The paradigm for life design interventions constructs career through small stories, reconstructs the stories into a life portrait, and coconstructs intentions that advance the career story into a new episode" (ebd.). Die Kompetenz, selbstgesteuerte Entscheidungen zur beruflichen Laufbahn zu treffen, dient denn auch der Schaffung von Lebenssicherheit, die aufgrund sich auflösender verlässlicher Strukturen der Arbeit (neue Formen der Zusammenarbeit, befristete Arbeitsverträge, Erforderlichkeit mehrerer paralleler Arbeitsaufnahmen zur Sicherung des Lebensunterhalts, Dequalifizierung durch immer schnellere technologische Entwicklungen, Erfordernis von Flexibilität und Mobilität, etc.) notwendig ist. Menschen benötigen Bewältigungsstrategien, denn „[e]ntering today's work world

requires more effort, deeper self-knowledge, and greater confidence than ever before" (ebd.); Verlässlichkeit bietet in einem ‚destandardisierten' Lebens- und Arbeitsumfeld die eigene, sich ihrer selbst bewusste Identität des Individuums. Der Mensch gewinnt einen Maßstab, an dem er sich orientieren und an dem entlang er seine höchst individuelle ‚Lebensstory' entfalten, Sinn stiften und Kohärenz zwischen den Lebensbereichen und -stationen schaffen kann (vgl. ebd., S. 14).

Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner erhalten einmal mehr eine Erklärung über die Wichtigkeit einer ‚stabilen' Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler für eine nachhaltige Vorbereitung auf die Berufswelt. Mit dem Erklärungsansatz verbindet Savickas aber auch die Aufforderung, jungen Menschen eine über den beruflichen Bereich hinausgehende Persönlichkeitsstärkung zu vermitteln. Lehrpersonen sowie Berufsberaterinnen und -berater werden im Rahmen dieser Theorien als ‚Change Agents' verstanden, deren Aufgabe es ist, die jungen Menschen bei der eigenständigen Gestaltung ihres Lebens – und nicht nur einer singulären Berufswahl – zu unterstützen. Berufsberatung wird damit in einem umfassenderen Sinn zur Lebensberatung und -vorbereitung. Es geht um ein Angebot an Lern- und Beratungsgelegenheiten, in denen das Lebensumfeld, das berufliche Selbstkonzept, Fragen der Berufslaufbahn und die ‚berufliche Identität' (Wertekonzept, Interesse an Aufgabenstellungen und berufliche Fähigkeiten) der Schülerinnen und Schüler thematisiert und entwickelt werden (vgl. Savickas 2002, S. 186). Ziel ist eine auf der Persönlichkeitsentwicklung aufbauende Lebens- und Berufsmündigkeit, um Employability in einer ‚modernen Arbeitswelt' zu fördern. Die Ausrichtung der Berufsvorbereitung und Berufsberatung an fest definierten Berufsbildern, basierend auf (nicht validen) Persönlichkeits- und Interessentests, verbietet sich den Erkenntnissen dieser Theorien nach. Vielmehr ist zu intendieren, Berufswählende beim Erwerb von Verhaltensweisen und Strategien zu unterstützen, die ihnen ermöglichen, ihren Präferenzen gemäße Berufslaufbahnen zu gestalten; dabei ist ein enger Bezug zur außerberuflichen Lebenswelt herzustellen, da nur dadurch die ganzheitliche Verwirklichung der Person bzw. eine erfüllende und in das Lebensthema integrierbare Berufstätigkeit realisierbar ist. Ebenso muss der berufliche Unterricht die jungen Menschen dabei unterstützen, Persönlichkeitskompetenzen zu erlangen, die einer beruflichen Handlungskompetenz im Sinne der konstruktivistischen Laufbahngestaltung zuträglich sind. Dies hat auch Auswirkungen für die Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts: Da die Einzigartigkeit jedes arbeitenden Individuums ausdrücklich bejaht wird, können gerade keine standardisierten Unterrichtsinhalte zur Kompetenzentwicklung eingesetzt werden, sondern bedarf es eines ausgereiften Methodenrepertoires, mit dem die Schülerinnen und Schüler sich selbst erfahren und Entscheidungsfähigkeit ‚trainieren' können.

4.2.6 Beziehungstheorie der Arbeit

Als letztes sprechen wir die Beziehungstheorie der Arbeit (nach Blustein 2001, 2011) an, die die Autonomie des Individuums bei der Berufswahl für einen großen Teil der Erwerbstätigen relativiert bzw. negiert und als in Abhängigkeit vom sozialen Umfeld

der Person befindlich betrachtet. Die Theorie kritisiert Konzepte der unabhängigen, ausschließlich von den eigenen Interessen und Fähigkeiten determinierten Berufswahl als realitätsfern, da so zum einen all jene Berufswählenden ignoriert werden, die über geringe oder nicht vollkommene Entscheidungsfreiheiten verfügen, etwa aufgrund finanzieller oder sozialer Zwänge (das sind so gut wie alle Menschen, die sich ihren Lebensunterhalt durch Arbeit verdienen müssen) (vgl. Blustein 2001, S. 171 f.), und zum anderen, weil Entscheidungsrestriktionen ignoriert werden, die aus den sozialen Beziehungen des Individuums resultieren. So hebt sich die Beziehungstheorie der Arbeit von nahezu allen Theorien ab, die das Individuum als mehr oder weniger autonomes, seine Berufslaufbahn bestimmendes Subjekt verstehen (vgl. Blustein 2011, S. 9), denn diese verfehlen Blustein (ebd., S. 2) nach „an integrative understanding of the complex, reciprocal relationships between work and other life domains". Die sozialen Interaktionen und Kontexte einer Person, innerhalb derer sie sich bewegt, benennt Blustein (2001, S. 178 f.) – im Gegensatz zu der von äußeren Faktoren losgelösten, hoch autonomen individuellen Selbstverwirklichung – als entscheidende Faktoren, durch die Sinnhaftigkeit und Bedeutung einer Berufstätigkeit erst definiert werden. Mit anderen Worten: Nicht der Wert eines bestimmten Arbeitsinhalts oder einer bestimmten Berufslaufbahn für das Individuum sind Blustein nach berufswahlentscheidend, sondern vielmehr die den beruflichen Determinanten beigemessene Bedeutung durch das soziale Umfeld. Geäußert wird diese Bewertung durch Feedbacks im unmittelbaren Arbeitskontext sowie im sozialen Lebensumfeld. Diese Feedbacks können damit als Auslöser für berufliche Veränderungsanlässe und -entscheidungen wirken, spiegeln sie doch die von den sozialen Beziehungspartnern empfundene Sinnhaftigkeit einer bestimmten beruflichen Betätigung wider (vgl. Blustein 2011, S. 11; Dreer 2013, S. 40; Hirschi 2013, S. 37). Erfahrene oder vorenthaltene Unterstützung – oder gar konstruierte Barrieren – wirken auf die berufstätige Person nicht nur zufriedenheits-, sondern in der Reaktion darauf auch verhaltenssteuernd.

Berufswahl und Laufbahnentwicklung basieren der Theorie nach also gerade nicht auf individueller, subjektiv geprägter Selbstbestimmung, sondern sind durch die sozialen Beziehungen und aus ihnen resultierende Notwendigkeiten – d. h. durch die explizierten und impliziten Ansichten, Erwartungen, angebotene Unterstützung sowie aufgestellten Hindernisse – maßgeblich determiniert (vgl. Blustein 2011, S. 9). Außerdem sind der Theorie nach selbst die beruflichen Interessen, persönlichen Werte und Einstellungen einer Person nicht ausschließlich individuell ausgeprägt, sondern ebenso Resultate sozialer Beziehungen und nicht zuletzt der Sozialisation (vgl. ebd; Hirschi 2013, S. 37). Einschränkend ist zur Beziehungstheorie der Arbeit zu sagen, dass sie ausdrücklich auf die nach Ansicht ihres Begründers Mehrzahl der Arbeitstätigen gerichtet ist; sie fokussiert nämlich im Gegensatz zu den meisten etablierten Theorien auf die Bedürfnisse der „poor and working-class youth and adults [...] who are grappling with major social challanges" (Blustein 2001, S. 178 f., vgl. 2011, S. 4); nur wenige seien nach Blustein (2001, S. 172) privilegiert und hätten die Möglichkeit, weitreichende autonome Berufsentscheidungen zu treffen. Er begründet seine Theorie mit der Beobachtung, dass

> *[as] work tasks expanded and automation reduced the need for manual labor in many industrialized nations, a small minority of the human population developed vocational lives that have allowed for meaningful self-expression consistent with interests and abilities. However, most people in the world engage in work that is often not intrinsically interesting and may even be denigrating to their self-concepts.* *(ebd.)*

In den Worten von Blustein (2011, S. 1), „the relational theory conceptualizes working as an inherently relational act [and] provides a framework for understanding ways in which working is embedded in external and internal relational contexts"; sie möchte die realen Umstände der Arbeit für die meisten Arbeitstätigen beschreiben und so zu einer wirksameren Berufsberatung, Bildungs-, Arbeits- und Familienpolitik beitragen (vgl. Blustein 2001, S. 178 f.). Wenngleich auch wir das Vorhandensein von wirkmächtigen Sachzwängen nicht negieren, so sehen wir die Einbettung des Berufslebens in soziale Beziehungen und deren Anforderungen nicht als per se im Widerspruch zur individuellen Entscheidungsfreiheit bei der heute gegebenen großen Vielfalt an beruflichen Betätigungsfeldern.

Gleichwohl bietet die Beziehungstheorie der Arbeit zahlreiche Implikationen für die Ausrichtung berufsbezogener Lehr- und Lernangebote, aber auch für die Schaffung von Programmen, die über die unterrichtliche Intervention hinausreichen: Das Individuum samt seiner Interessen und Fähigkeiten steht nicht allein im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern zugleich gewinnt sein soziales und kulturelles Umfeld an Bedeutung. Das bedeutet in einem konstruktivistischen Sinn, dass einerseits das soziale Umfeld aktivierend in die Angebote beruflicher Bildung integriert werden muss (Community Work statt ausschließlich individueller Interventionen), um Verständnis und Unterstützung im sozialen Umfeld für interessen- und fähigkeitskonforme Laufbahnwege junger Menschen zu erreichen. Andererseits werden Berufsberatung und -vorbereitung zu politischen Prozessen, da auf gesellschaftlicher Ebene – sowohl auf Mikro-, Meso- und Makroebene – vorhandene Rollenkonstrukte durchbrochen werden müssen, um Benachteiligungen marginalisierter Personenkreise zu beseitigen. Es geht darum, die gesellschaftliche Verantwortung von Berufsbildung über den engen Rahmen einer unmittelbaren Befassung mit Anbietern und Nachfragern nach Ausbildung hinaus zu begreifen, nämlich als potenzielles Instrument zur Unterstützung ganzer Regionen oder Stadtteile. Das entspricht auch den im dritten Kapitel formulierten Implikationen der Neuausrichtung beruflich vorbereitender Institutionen hin zu Bildungsanbietern, die über den fachlich-inhaltlichen ‚Tellerrand' hinaussehen und explizit Angebote für heterogene Zielgruppen schaffen. Warum sollten Bildungsträger also nicht auch im Sinne eines Community-Ansatzes tätig werden und die Erkenntnisse der Einflussfaktoren auf das Berufswahlverhalten junger Menschen in einem über die Inhaltsvermittlung hinausreichenden Kontext anwenden? Lehr- oder Beratungspersonen würden eine Mentorenrolle einnehmen, deren Wirken sich auf mehrere Personengruppen als nur auf ihre Schülerinnen und Schüler bezieht, um konstruktive und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die die berufliche Entfaltung von Individuen unterstützen (vgl. Hirschi 2013, S. 37).

Inhaltlich geht es in berufsvorbereitenden und beruflichen Lehr-/Lernangeboten weiterhin darum, verstärkt Sozial- und Kommunikationskompetenzen der sich bildenden jungen Menschen zu schärfen und zugleich auf die Ausbildung von Persönlichkeitskompetenzen zu fokussieren, die Berufsmündigkeit bewirken können. Hierzu bedarf es neben berufsfachlich einschlägigen Inputs fachübergreifender Lerngegenstände, etwa mit sozialwissenschaftlichem und psychologischem Bezug, damit junge Menschen nicht nur eine ihnen gegebene Statuszuweisung über eine Berufstätigkeit zu erfüllen lernen, sondern zugleich Wirkmechanismen sozialer Beeinflussung kennenlernen und – ausgestattet mit einem reflektierten Selbstbewusstsein und der Einsicht in ihre eigenen Fähigkeiten – geradezu in die Lage versetzt werden, vorbeschriebene Berufslaufbahnen zu verlassen und ihre beruflichen Handlungsspielräume (bspw. durch eine offene Haltung lebenslangem Lernen gegenüber, aber ebenso ausgestattet mit Lernkompetenz) auszuweiten. So kann das Wissen um vorhandene Restriktionen aus sozialen Beziehungen über die Feststellung eines Status quo hinaus zur Generierung von Bewältigungsstrategien genutzt werden, die den Status durchbrechen helfen, oder einfach ausgedrückt: damit Schülerinnen und Schüler – statt einem vorgegebenen ‚Was soll'-Weg zu folgen – in die Lage versetzt werden, einen ‚Was kann'-Weg für sich zu ergründen und zu beschreiten.

4.3 Resümee: Implikationen der Berufswahltheorien für die Praxis der Bildungsplanung

> *[T]he ability to make vocational choices becomes an increasingly important survival skill in a rapidly changing society – a society wrought by powerful international forces moving us toward greater pluralism in the labor force, a peacetime market economy leading to increased global interdependence, an expanding and aging population, and an ever greater use of technology in the production of goods and services.*
>
> *(Peterson/Lenz 2012, S. 681)*

Die vorstehenden Ausführungen zum individuellen Berufswahlverhalten zielten darauf, trotz der durch die Autoren getroffenen Selektion einen Eindruck vom breiten Spektrum an Erklärungsansätzen zu vermitteln. Gleichzeitig sind sie als Angebot an Personen, die mit beruflicher Bildungsplanung betraut sind, zu verstehen: Ein Verständnis für denkbare Ursachen des Berufswahlverhaltens sollte es ermöglichen, berufliche Bildungs- und Beratungsangebote zu entwickeln, die zu einer nachhaltigen Verbesserung berufsartenübergreifender Employability der Nachfragenden beitragen, was ebenfalls den Arbeitgebern zugute kommt und somit insgesamt positive Auswirkungen auf das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bzw. die Wirtschaft im Allgemeinen zeitigt. Aus allen Theorien lässt sich die große Bedeutung der ‚Soft Skills' – also der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenzen – ableiten, sofern eine nachhaltige Employability als Leitziel beruflicher Bildung gelten soll. Beispiele für die Anwendung der Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen der Bildungsplanung haben wir genannt.

5 Zusammenfassung

Die Nachfrage nach beruflicher Bildung stellt sich als ein komplexes Phänomen dar, das durch die demografische Entwicklung der Gesellschaft, durch die von der sozialen Umwelt entscheidend beeinflussten Bildungsaspirationen der Nachfragenden sowie durch individuelle Berufswahlentscheidungen bestimmt wird. In Bezug auf die demografische Entwicklung konnte aufgrund der sinkenden Geburtenrate eine tendenziell sinkende Nachfrage nach Bildung festgestellt werden; diese Tendenz wird freilich durch gesamtgesellschaftlich feststellbare steigende Bildungsaspirationen junger Menschen (‚Bildungsexpansion') zum Teil kompensiert. In Bezug auf die vom jeweiligen sozialen Kontext verschieden beeinflussten Bildungsaspirationen wurde die Feststellung gemacht, dass nicht nur der sozioökonomische Status der Bezugspersonen junger Menschen deren Bildungsaspirationen bestimmen, sondern auch die Werte, Einstellungen, Meinungen und kulturelle Konstruktionen (wie z. B. das Geschlecht) dieser Bezugspersonen; ebenso nehmen die in den Herkunftsfamilien der jungen Menschen vorgehaltenen Lernressourcen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsaspiration. Eltern können mit anderen Worten sowohl im positiven, Möglichkeiten fördernden, als auch im negativen, Schranken setzenden, Sinne als ‚Gatekeeper' für ihre Kinder fungieren. In Bezug auf die je individuelle Berufswahlentscheidung und die diese erklärenden Theorien wurde deutlich, dass Berufswahlentscheidungen weder rein individuell-persönlich noch vollkommen von der Gesellschaft oder dem näheren sozialen Umfeld vorherbestimmt sind, sondern sich stets in einem Spannungsfeld von individuellen Interessen und sozialer Umwelt vollziehen sowie zudem ebenso durch zufällige Ereignisse determiniert werden.

Für Bildungsplanerinnen und Bildungsplaner ergeben sich aus einer Kenntnis von Determinanten der Bildungsnachfrage weitreichende Gestaltungsmöglichkeiten, auf diese mittelbar Einfluss zu nehmen, die Effektivität politischer und institutioneller Programme zu verbessern und durch die Ausrichtung von beruflichen Bildungsangeboten auf die Adressatinnen und Adressaten einen Beitrag zur Verbesserung ihrer Employability zu leisten. Damit kann wirksam gesellschaftlichen Trends wie dem Fachkräfteengpass entgegengewirkt, aber auch das Beschäftigungs- und Ausbildungssystem stabilisiert werden. Mit Bezug auf die berufliche Ausbildung kann dadurch zu einem besseren und stabileren Matching zwischen der Angebots- und der Nachfrageseite beigetragen werden. Ein Schlüssel liegt in der Unterstützung junger Menschen beim Erwerb beruflichen Orientierungswissens, beruflicher Handlungsfähigkeit und Entscheidungskompetenz; der Weg dazu führt über die Stärkung der persönlichen und sozialen Kompetenzen.

Quellen

Zitierte Literatur

Alhussein, Fayez (2009): Berufswahl und Berufsfindung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung, Übergang in der beruflichen Ausbildung: Eine empirische Studie an einem Berliner Oberstufenzentrum. Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000008782 (Abruf: 26.05.2015).

Arthur, Michael B. (1994): The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. In: Journal of Organizational Behavior, 15 (4), S. 295-306.

Baethge, Martin (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._32/baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Barabasch, Antje/Mandl, Jörg (2010): Durchlässigkeit. In: Berufsbildung, 126, S. 40.

Barsch, Sebastian (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Auswirkungen auf das berufliche Bildungssystem. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 613-634.

Bartl, Walter (2011): Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme: Das Beispiel Sachsen-Anhalt. In: Der Hallesche Graureiher, 1/2011, S. 1-27. http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/1101.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 137. http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 85-129.

Becker, Rolf (2012): Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all (Abruf: 26.05.2015).

Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 35-60.

Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungsparadigmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101-135.

Beinke, Lothar (1997): Einführung und Übersicht über Berufswahltheorien. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, 4, S. 14-21.

Bernstein, Basil (1961): Social structure, language and learning. In: Journal of Educational Research, 3 (3), S. 163-176.

Blustein, David L. (2001): Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. In: Journal of Vocational Behavior, 59 (2), S. 171-181.

Blustein, David L. (2011): A relational theory of working. In: Journal of Vocational Behavior, 79 (1), S. 1-17.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.

Breen, Richard/Luijkx, Ruud/Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2012): Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 346-373.

Bright, Jim E. H./Pryor, Robert G. L. (2005): The chaos theory of careers: A user's guide. In: Career Development Quarterly, 53 (4), S. 291-305.

Brown, Duane/Brooks, Linda (1994): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hg.) (2013): Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken: Wiley & Sons.

Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS.

Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2012): Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 256-280.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2010): Schaubilder zur Berufsausbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands (Ausgabe 2010). Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/schaubilder_gesamtausgabe_2010.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion, Stand 15. April 2015. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin. http://www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2012): Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61541/altersstruktur (Abruf: 26.05.2015).

Busshoff, Ludger (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2., neubearbeitete Auflage. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Calhoun, Craig (Hg.) (2002): „gatekeeper". In: Dictionary of the Social Sciences. Oxford University Press. Online-Version, o.S.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hg.) (2015): „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?" DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Berlin. http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-80d2-52540023efia (Abruf: 26.05.2015).

Dreer, Benjamin (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung: Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer VS.

Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press, S. 1-63.

Fend, Helmut (1969): Sozialisation und Erziehung. Weinheim: Beltz.

Frommberger, Dietmar/Reinisch, Holger (2013): Zur Weiterentwicklung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland zwischen den Impulsen einer Europäischen Berufsbildungspolitik und nationalen Traditionen. Überlegungen und Befunde am Beispiel der DECVET-Pilotinitiative. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 25, S. 1-25. http://www.bwpat.de/ausgabe25/frommberger_reinisch_bwpat25.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Geulen, Dieter (1972): Gesellschaftliche Herrschaft und primäre Sozialisation. In: Széll, György (Hg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verlagshandlung.

Gottburgsen, Anja/Gross, Christiane (2012): Welchen Beitrag leistet "Intersektionalität" zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012). Wiesbaden: Springer VS, S. 86-110.

Greinert, Wolf-Dietrich (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2008, S. 9-12. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1365 (Abruf: 26.05.2015).

Grundmann, Matthias (2009): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 61-83.

Hackel, Monika (2015): Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 793-812.

Hall, Douglas T. (1996): Protean careers of the 21st century. In: The Academy of Management Executive, 10 (4), S. 8-16.

Hall, Douglas T. (2004): The protean career: A quarter-century journey. In: Journal of Vocational Behavior, 65 (1), S. 1-13.

Hall, Douglas T./Moss, Jonathan E. (1998): The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. In: Organizational Dynamics, 26 (3), S. 22-37.

Hillmert, Steffen (2012): Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 325-345.

Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 27-41.

Holland, John L. (1997): Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3. Auflage. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Hoßmann, Iris/Münz, Reiner (2012): Glossar. In: Online-Handbuch Demografie des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung. http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/glossar.html (Abruf: 26.05.2015).

Kleinert, Corinna/Jacob, Marita (2012): Strukturwandel des Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 211-233.

Kopp, Johannes (2009): Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5. http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Krumboltz, John D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment, 17 (2), S. 135-154.

Lent, Robert W./Brown, Steven D. (2005): A social cognitive view of career development and counseling. In: Brown, Steven D./Lent, Robert W. (Hg.): Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken: Wiley & Sons, S. 101-127.

Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and perfomance. In: Journal of Vocational Behavior, 45 (1), S. 79-122.

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 302-324.

Massumi, Mona (2015a): Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 171-194.

Massumi, Mona (2015b): Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung – Diversität in der beruflichen Bildung und Programmplanung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 479-496.

Martens, Bernd (2010): Zug nach Westen – Anhaltende Abwanderung. http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47253/zug-nach-westen?p=all (Abruf: 26.05.2015).

Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Mollenhauer, Klaus (1969): Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett, S. 269-296.

Oevermann, Ulrich (1970): Soziale Schichtung und Begabung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 20 (1), S. 12-29.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011a): PISA 2009 Ergebnisse: Lernfortschritte im globalen Wettbewerb – Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000 (Band V). Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011b): PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II). Paris: OECD Publishing.

Peterson, Gary W./Lenz, Janet G. (2012): Vocational Choice. In: Ramachandran, Vilayanur S. (Hg.): Encyclopedia of Human Behavior. 2. Auflage. London/Burlington/San Diego: Academic Press, S. 672-682.

Popescu-Willigmann, Silvester (2014a): Berufliche Bewältigungsstrategien und ‚Behinderung'. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Wiesbaden: Springer VS.

Popescu-Willigmann, Silvester (2014b): Mit Bewältigungsstrategien zur beruflichen Selbstverwirklichung. In: Spektrum Hören, 5/2014, S. 20-24.

Preiß, Andreas (2013): Determinanten postsekundärer Bildungsaspirationen im Kontext jugendlicher Lebensstile: Eine empirische Analyse entlang eigener Erhebungsdaten. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Preuß, Roland (2015): Hauptschüler werden zu staatlich geprüften Abgehängten. In: Süddeutsche.de. http://www.sueddeutsche.de/bildung/hauptschueler-staatlich-gepruefte-abgehaengte-1.2432601 (Abruf: 26.05.2015).

Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pryor, Robert G. L./Bright, Jim E. H. (2003): The chaos theory of careers. In: Australian Journal of Career Development, 12 (3), S. 12-20.

Relikowski, Ilona/Yilmaz, Erbil/Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.

Satow, Lars (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000000271/ (Abruf: 26.05.2015).

Sauermann, Henry (2005): Vocational choice: A decision making perspective. In: Journal of Vocational Behavior, 66 (2), S. 273-303.

Savickas, Mark L. (2002): Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In: Brown, Duane & Associates (Hg.): Career choice and development. 4. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass, S. 149-205.

Savickas, Mark L. (2005): The theory and practice of career construction. In: Lent, Robert W./Brown, Steven D. (Hg.): Career Development and Counseling. Putthing theory and research to work. Hoboken: Wiley & Sons, S. 42-70.

Savickas, Mark L. (2012): Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In: Journal of Counseling & Development, 90, S. 13-19.

Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht: Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Fischer.

Schmauch, Ulrike (1986): Kommentierte Bibliographie zum Thema: Weibliche Sozialisation in Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Schmidt, Helmut/Stark, Gerhard (1996): Computer Based Training in der betrieblichen Lernkultur – eine Führungsaufgabe. Bielefeld: Bertelsmann.

Seibert, Holger/Wesling, Mirko (2014): Auspendlerüberschuss trotz guter Lehrstellenversorgung. Verschärfter Wettbewerb um Nachwuchskräfte fordert ländliche Regionen heraus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2014, S. 10-14. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7224 (Abruf: 26.05.2015).

Söhn, Janina (2012): Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 164-185.

Solga, Heike/Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 7-43.

Spokane, Arnold R./Meir, Elchanan/Catalano, Michele (2000): Person–Environment Congruence and Holland's Theory: A Review and Reconsideration. In: Journal of Vocational Behavior, 57 (2), S. 137-187.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2014): Statistisches Jahrbuch 2014. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Steinkamp, Günther/Stief, Wolfgang H. (1978): Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familie und ihre Stellung im Verteilungssystem ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sullivan, Sherry E./Mainiero, Lisa A. (2007): Kaleidoscope careers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. In: Organizational Dynamics, 36 (1), S. 45-62.

Super, Donald E. (1954): Career patterns as a basis for vocational counseling. In: Journal of Counseling Psychology, 1 (1), S. 12-20.

Super, Donald E. (1980): A Life-Span, Life-Space Approach to Career and Development. In: Journal of Vocational Behavior, 16 (3), S. 282-298.

Thege, Britta/Schmeck, Marike (2015): Alle Jahre wieder: Der Einfluss von Gender in der Berufswahl. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 587-612.

Trudewind, Clemens (1975): Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen/Toronto/Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe.

Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten

auf Basis der Berufsbildungsstatistik. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 157). Bonn. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7601 (Abruf: 26.05.2015).

Vondracek, Fred W./Ferreira, Joaquim Armando Gomes/dos Santos, Eduardo Joao Ribeiro (2010): Vocational behavior and development in times of social change: new perspectives for theory and practice. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, 10 (2), S. 125-138.

Wagner, Dieter/Grawert, Achim (1993): Sozialleistungsmanagement. Mitarbeitermotivation mit geringem Aufwand. München: Beck.

wbv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS.

Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2013): Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: IAB-Kurzbericht, 4/2013, S. 1-8. http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Weishaupt, Horst (2014): Berufliche Schulen im demografischen Wandel. Perspektiven für die strategische Weiterentwicklung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2014, S. 15-19. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7225 (Abruf: 26.05.2015).

Will, Jörg/Straka, Gerald A. (1994): Entwicklung eines Instruments zur Erfassung individueller selbstlernförderlicher Merkmale. In: Abel, Jürgen (Hg.): Berufliche Weiterbildung und neue Technologien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 49-56.

Wulf, Carmen (1996): Mädchenliteratur und weibliche Sozialisation. Erzählungen und Romane für Mädchen und junge Frauen von 1918 bis zum Ende der 50er Jahre. Eine motivgeschichtliche Untersuchung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.

Zinnecker, Jürgen (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung – Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim/Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur

Becker, Rolf (Hg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.

Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012). Wiesbaden: Springer VS.

Bergmann, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hg.) (2012): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.

Capelle, Jürgen (Hg.) (2014): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2015): Berufsorientierung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Version: 6.0, Februar 2015. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-Berufsorientierung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungsberichte des BMBF
http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php (Abruf: 26.05.2015).
„Executive Summary" des je aktuellen Berufsbildungsberichts des BMBF sowie der aktuelle und zahlreiche Berufsbildungsberichte aus den Vorjahren stehen zum Download zur Verfügung. Außerdem Hinweise auf weitere Informationssysteme und berufsbildungsrelevante staatliche Programme und Projekte.

BIBB-Datenreporte zum Berufsbildungsbericht des BMBF
http://www.bibb.de/datenreport (Abruf: 26.05.2015).
Umfangreiche Ergänzung des jährlichen Berufsbildungsberichts des BMBF mit zahlreichen Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Der aktuelle Datenreport und Datenreports aus Vorjahren sowie zahlreiches statistisches Material werden zum Download bereitgestellt.

Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik (Datensystem Auszubildende)
http://www.bibb.de/dazubi (Abruf: 26.05.2015).
Datenbank des BIBB („DAZUBI") mit Auszubildenden-, Vertrags- und Prüfungsdaten der dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Die Daten stammen aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Zahlen, Daten, Fakten 2014: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsstatistiken/zahlen-daten-fakten (Abruf: 26.05.2015).
Auszubildendenstatistik des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) mit weiterführenden Dokumenten.

Statistikseiten des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)
http://www.zdh-statistik.de/application/index.php (Abruf: 26.05.2015).
U. a. mit Auszubildendenstatistik für die gewerblich-technischen Berufe.

Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen
http://www.bibb.de/de/699.php (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot des BIBB über Daten zu Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen sowie mit zahlreichen Fachartikeln und Hintergrundinformationen.

Publikationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu Berufsvorbereitung und Ausbildung
http://www.iab.de/320/section.aspx/Thema/901 (Abruf: 26.05.2015).
Das IAB ist die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und bietet neben Datenmaterial aus der Arbeitsmarktstatistik der BA Zugriff auf zahlreiche seiner Publikationen, Statistiken und Analysen über das Internet.

Deutscher Bildungsserver: Überblick über Quellen der Berufsbildungsstatistik
http://www.bildungsserver.de/Berufsbildungsstatistik-Deutschland--304.html (Abruf: 26.05.2015).
Bereich „Berufsbildungsstatistik" des Deutschen Bildungsserver, des „zentralen Wegweisers" zum Bildungssystem in Deutschland. Verweise auf zahlreiche Quellen mit statistischem Material.

Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsentwicklung
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerung.html (Abruf: 26.05.2015).
Datenmaterial und Publikationen zur Bevölkerungsentwicklung (u. a. demografische Faktoren), nach zahlreichen Themenbereichen sortiert.

Arbeitsmarktintegration
http://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Arbeitsfoerderung/Foerderung-von-Migranten/foerderung-migranten.html (Abruf: 26.05.2015).
Ein weiterführender Überblick zum Thema Arbeitsmarktintegration und zu zugehörigen Programmen auf der Internetseite des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS).

Hans Dietrich

C2 Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive

1 Einführung: Von der Schule in die Beschäftigung – Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpartizipation 556

2 Theoretische Erklärungsansätze 557
2.1 Typisierende Übergangsmodelle 558
2.2 Handlungstheoretische Ansätze 559
2.3 Institutionelle Ansätze 560

3 Begriffe und Konzepte zur Fassung von Jugendarbeitslosigkeit – soziale Exklusion und Armutslagen 562
3.1 Das Arbeitslosenkonzept der BA 563
3.2 Das EUROSTAT-Erwerbslosenkonzept 563
3.3 Vergleich von BA- und EUROSTAT-Konzept 565
3.4 Arbeitslosigkeit und soziale Exklusion 565
3.5 NEET und disconnected youth als Alternativen zum Arbeitslosen-Konzept 567

4 Ausgewählte empirische Befunde 571

5 Folgen von Arbeitslosigkeit 575
5.1 Auswirkungen von Arbeitslosigkeit im Jugendalter auf den weiteren Erwerbsverlauf 575
5.2 Jugendarbeitslosigkeit und seelische Gesundheit 577

6 Zusammenfassung 578

Der Beitrag führt in die Thematik Jugendarbeitslosigkeit in Abgrenzung zu alternativen Konzepten wie sozialer Exklusion oder NEET sowie unter Rückgriff auf zentrale theoretische Ansätze ein, stellt die vorherrschenden Verfahren zur Messung von Jugendarbeitslosigkeit und darauf bezogene Kennziffern vor und berichtet ausgewählte aktuelle empirische Befunde. Weiterhin werden individuelle Folgen von Jugendarbeitslosigkeit kritisch diskutiert.

1 Einführung: Von der Schule in die Beschäftigung – Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpartizipation

Kim Clark und Lawrence Summer haben 1982 in ihrem richtungsweisenden Beitrag den Arbeitsmarkt für Jugendliche von anderen Arbeitsmärkten insbesondere dadurch abgegrenzt, dass auf dem Arbeitsmarkt Jugendlicher neben Übergängen zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit insbesondere Übergänge in und aus dem Arbeitsmarkt von Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 200). Während bei Erwachsenen Arbeitslosigkeit in typischer Weise mit Freisetzung bzw. Verlust von Beschäftigung verknüpft ist, tritt bei Jugendlichen Arbeitslosigkeit vielfach beim Eintritt in den sowie bei der Etablierung auf dem Arbeitsmarkt auf. Das timing von Arbeitslosigkeit ergibt sich dabei wesentlich aus dem individuellen Bildungsverlauf bzw. Qualität und Level der erworbenen Abschlüsse.

Mit der Bildungsexpansion und dem allgemeinen Trend zu höheren allgemeinbildenden Abschlüssen hat sich das durchschnittliche Alter, mit dem die allgemeinbildende Schule verlassen wird, nicht nur in Deutschland, über lange Zeit erhöht. Die mit der Einführung des G8 angestrebte Verkürzung der gymnasialen Oberstufe wird durch nach wie vor steigende Übergangsquoten in das Gymnasium neutralisiert. Auch die temporäre Einführung von Studiengebühren hat diesen Prozess nur wenig beeinträchtigt, und kam insbesondere herkunftsspezifisch zur Wirkung (vgl. Dietrich/ Gerner 2012). Dies trägt dazu bei, dass sich für eine steigende Zahl junger Menschen der Integrationsprozess in den Arbeitsmarkt über die Altersgrenze von 25 Jahren hinaus verlängert und somit Übergangsprobleme vom altersbezogenen Konzept der Jugendarbeitslosigkeit häufiger nicht mehr vollständig abgebildet werden.

Nach wie vor erwirbt die Mehrzahl der Schulabsolventen in Deutschland vor dem Arbeitsmarkteintritt eine berufliche Ausbildung in einem Betrieb oder einer berufsbildenden Schule. Der Arbeitsmarkteintritt aus einer betrieblichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt gestaltet sich vielfach deutlich friktionsloser als der Übergang von schulischen oder hochschulischen Ausbildungsgängen, da die betriebliche Ausbildung auf Grund ihrer dualen Struktur (der Verbindung von schulischer und betrieblicher Ausbildung) bereits wesentliche Merkmale einer Erwerbtätigkeit aufweist, wie die vertragliche und organisatorische Einbindung in einen Betrieb, der arbeitsrechtliche oder betriebsvertragliche Schutz sowie die Einbindung in die Sozialversicherung.

Für leistungsschwächere Schulabgänger hat sich im Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur berufsqualifizierend Ausbildung bereits mit dem Schulabgang der geburtenstarken Baby-Bommer-Kohorten Ende der 70er Jahren eine Phase berufsvorbereitender Qualifizierung ausgeprägt, die zu einer deutlichen zeitlichen Verlängerung des individuellen Übergangs von der Schule in Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt geführt hat (siehe Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2007; Beicht/ Friedrich/

Ulrich 2007; Dietrich/ Abraham 2005). Diese Prozesse tragen dazu bei, dass die Übergangsmuster von der Schule in die Erwerbstätigkeit vielfältiger aber auch gruppenspezifischer geworden sind.

Der Übergang von der Schule in Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt hat in Europa nicht nur gruppen-, sondern auch länderspezifische pathways (vgl. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 1998) ausgeprägt, die insbesondere durch institutionelle Vorgaben des Bildungssystems bzw. des Arbeitsmarkts geframet werden und qualifikationsspezifisch ausgestaltet sind.

Ebenso wird deutlich, dass Arbeitslosigkeit im Übergang von der Schule in die Beschäftigung selbst sich erst konstituiert und dabei wesentlich von institutionellen Vorgaben mit bestimmt wird, wie zum Beispiel durch die Vermittlung in berufliche Ausbildung, durch Anspruchsvoraussetzungen für Arbeitslosengeld II oder durch den Bezug von Kindergeld. Deutlich wird bei diesen Beispielen auch der Perspektivwechsel vom Individuum zum Haushalt bzw. der Bedarfsgemeinschaft. Ferner ist zu berücksichtigen, dass der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt im Jugendalter nicht abschließend sein muss, sondern sich vielfach als ein nicht linearer und ggf. repetitiver Prozess gestaltet (vgl. du Bois-Reymond et al. 2001). Dem entspricht auch, dass im Übergang von der Schule in die Beschäftigung wiederholt, jedoch in der Regel kürzere Phasen von Arbeitslosigkeit auftreten können, die sich zudem je nach Messkontext qualitativ und quantitativ von den Mustern Erwachsener deutlich unterscheiden

Im folgenden Kapitel wird Jugendarbeitslosigkeit aus theoretischer Sicht eingebunden in den school-to-work-transition Kontext und relevante institutionelle und handlungstheoretische Ansätze referiert, die individuelle Arbeitslosigkeit im Jugendalter motivieren. In Kapitel 3 werden aus einer primär empirischen Perspektive bundesdeutsche und international relevante Konzepte zur Messung von Jugendarbeitslosigkeit vorgestellt. Kapitel 4 berichtet zentrale empirische Ergebnisse, Kapitel 5 thematisiert ausgewählte Folgen von Arbeitslosigkeit im Jugendalter und Kapitel 6 reflektiert empirische Erfahrungen von politik-motivierten Aktivitäten zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit.

2 Theoretische Erklärungsansätze

Bei der Beschreibung bzw. Analyse von Jugendarbeitslosigkeit lassen sich insbesondere drei theoretische Ansätze unterscheiden, typisierende Übergangsmodelle, die Phasen von Arbeitslosigkeit im Jugendalter einbinden in den Übergangsprozess von der Schule in das Erwerbsleben, bzw. gruppenspezifische Verläufe dieses Übergangs.

Von diesen eher holistischen Ansätzen lassen handlungstheoretische Ansätze abgrenzen, die nicht den Übergangs insgesamt, sondern konkrete Entscheidungen in diesem Prozess analysieren. Schließlich sind institutionelle Ansätze zu berücksichtigen, die sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen individuellen Handelns als auch der Formation komplexer Verläufe zu fassen suchen.

2.1 Typisierende Übergangsmodelle

Als heuristischer Rahmen zur Modellierung von Arbeitslosigkeit im Jugendalter wird vielfach auf das school-to-work-transition Modell (vgl. Shavit/ Müller 1998; OECD 2000; Ryan 2001; Müller/ Gangl 2003) zurückgegriffen, das aus dem Status-Attainment-Modell von Peter M. Blau und Otis Dudley Duncan (1967) hervorgegangen ist. Dabei bezieht sich das school-to-work-transition Modell nicht auf konkret identifizierbare, diskrete Übergangsereignisse, sondern fasst den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt als Prozess, der sich über einen längeren Zeitraum erstrecken kann (vgl. Bills 2004, S. 168). Dem gegenüber wird der individuelle Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt aus einer Lebensverlaufsperspektive (vgl. Mayer 1990) als eine Sequenz von Statuszuständen gefasst. Aus empirischer Sicht variieren die individuellen Verläufe in vielfältiger Weise, wobei neben Bildungsphasen (sekundäre Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung in Betrieben, an beruflichen Schulen oder Hochschulen) Phasen der Berufsvorbereitung und Trainingsmaßnahmen, aber auch geringfügige bzw. befristete Beschäftigung oder Leiharbeit parallel, sowie Wehr-, Zivil- oder Freiwilligendienst, Phasen einer freiwilligen Auszeit, der Kinderbetreuung oder Pflege von Familienangehörigen (vgl. Brzinsky-Fay 2007) vor, während oder im Anschluss an Bildungsphasen zu berücksichtigen sind. Diese Phasen sind typischerweise temporär angelegt mit dem Ziel, eine dauerhafte und ausbildungsadäquate Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen (vgl. Ryan 2001).[1] Aus einer handlungstheoretischen Perspektive wird das school-to-work-transition-Model aufgelöst in eine Abfolgen von bildungs-, ausbildungs- oder beschäftigungsrelevanten Entscheidungen, die jeweils institutionen- und situationsspezifischen Bedingungen unterliegen, jedoch auf der Personenebene über einen endogenen Kausalzusammenhang (vgl. Mayer 2001) verknüpft sind. Martin Kohli (1985, S. 19 ff., 2003) hat dem Lebenslauf selbst Institutionencharakter zugeschrieben, wobei der Normierung durch Alter eine zentrale Funktion zukommt, da diese selbst handlungsleitend bzw. normierend auf lebenslaufrelevanten Entscheidungen der Individuen Einfluss nimmt.

1 Gleichwohl zeichnen sich institutionell geprägte Muster des Übergangs ab, wofür David Raffe (1994, 1998, 2003; Dietrich 2001) den Begriff pathways in der Literatur verankert hat. Das pathway-Modell ist dabei wesentlich mit dem individuellen Bildungsabschlusses verknüpft, und identifiziert typische Verläufe in Abhängigkeit von länderspezifischen Bildungsabschlüssen. Gerade für den bundesdeutschen Kontext wird jedoch aus empirischer Sicht deutlich, dass die Wahloptionen, aber auch die individuellen Entscheidungen vielfältig sind und durch typisierende pathways nur bedingt abgebildet werden.

2.2 Handlungstheoretische Ansätze

Der Übergang in Arbeitslosigkeit unterscheidet sich von anderen Übergängen in dieser Lebensphase dadurch, dass dieser Übergang in der Regel nicht als ein vom Individuum intendiertes outcome einer lebenslaufbezogenen Entscheidung zu bewerten ist, sondern vielmehr als Residual-Zustand eintritt, wenn zu einem entscheidungsrelevanten Zeitpunkt im Übergang von der Schule in Erwerbstätigkeit keine alternativen Optionen zugänglich sind bzw. vom Individuum keine relevante Alternative wahrgenommen wird.

Aus einer neoklassischen Perspektive kann Arbeitslosigkeit demzufolge als freiwillige Suchzeit interpretiert werden. Arbeitslosigkeit im Sinne einer Wartephase bis zu (institutionell) geregelten Eintrittszeitpunkten (z. B. bei schulischer oder betrieblicher Ausbildung) oder anderweitig terminierten Anschlussphasen bilden hier einen Spezialfall. Neuere Suchmodelle modellieren die Entscheidungssituation komplexer, wobei neben „on the job" und „off the job"-Suche sowie dem Problem unvollständiger Information, die Zeitdimension der Suche sowie weitere Entscheidungsparametern wie Lohnhöhe, Status- bzw. Ausbildungsadäquanz, Pendel- oder Umzugskosten (vgl. Cahuc/Zylberberg 2004) berücksichtigt werden.

Basierend auf humankapitaltheoretischen Annahmen (vgl. Becker 1964), bei der die Höhe der Ausbildungsinvestition in Bezug gesetzt wird zum Arbeitsmarkterfolg, hier insbesondere Einkommen, wird auf das „experience gap" als eine Ursache für individuelle Arbeitsmarktrisiken bzw. Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt verwiesen (vgl. Pastore 2015). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Schulabsolventen, die in den Arbeitsmarkt eintreten, im Rahmen der schulischen Bildung allgemeines bzw. berufliches Humankapital erworben haben, aber noch über wenig betriebliche bzw. berufliche Erfahrung (spezifisches Humankapital) verfügen. Demzufolge wird für Berufsanfänger in Vergleich zu Erwerbstätige mit langjähriger Berufserfahrung und Betriebszugehörigkeit eine geringere Produktivität angenommen. Auch wenn darauf verwiesen wird, dass Berufsanfänger niedriger entlohnt werden, bleibt die Annahme, dass die Lohndifferenz den Produktivitätsunterschied aus Sicht der Betriebe nicht vollständig kompensiert. Dies kann insbesondere dann der Fall sein, wenn institutionelle Komponenten der Entlohnung (wie Tarifstruktur, Mindestlohn oder andere soziale Faktoren) die Lohnbildung limitieren.

Alternativ könnte bei Berufsanfängern aus signaltheoretischer Perspektive zu berücksichtigen sein, dass Arbeitgeber bei Ausbildungs- oder Berufsanfänger neben Informationen über Schulabschluss und -noten kaum auf verlässliche Informationen bezüglich der zu erwartenden Produktivität zurückgreifen können. Demzufolge erweisen sich Betriebe insbesondere in ökonomisch unsicheren Zeiten zurückhaltend mit Einstellungen junger Bewerber (vgl. Dietrich/Gerner 2007).

Jugendarbeitslosigkeit kann auch durch altersspezifische Muster des Erwerbsverhaltens bedingt werden. Dem job(s)hopping Modell (vgl. Franz 1982, S. 62 ff.) folgend sind Erwerbsanfänger mobiler und versuchen den Job-Match entsprechend den eigenen Vorstellungen und in Abhängigkeit von den situativ veränderlichen Arbeitsmarktoptionen zu optimieren. Demzufolge weisen Berufsanfänger eine erhöhte Erwerbsmobilität auf, aber auch häufiger Übergänge in Erwerbslosigkeit, Inaktivität und erneute Bildungsphasen.

2.3 Institutionelle Ansätze

Zu einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko von Berufsanfängern kann ferner beitragen, dass diese sich gegenüber bereits am Arbeitsmarkt etablierten Personen in einer Outsider-Position befinden. Die Insider-Outsider Theorie (vgl. Lindbeck/Snower 2001) geht davon aus, dass Erwerbstätige um ihren Wert für die Firmen wissen. Die Erwerbstätigen verfügen über eine gewisse Marktmacht, auf Grund der Einarbeitungskosten von Berufseinsteigern sowie den Hemmnissen bei Entlassung. Der Insider-Outsider Theorie zu Folge sind Insider demzufolge in der Lage höhere Löhne zu realisieren. Dies könnte die Beschäftigungschancen von Outsidern absenken. Die Beschäftigungsstabilität der prime-age Beschäftigten würde somit ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko Jüngerer bedingen. Gleichermaßen könnte argumentiert werden, dass in Zeiten wirtschaftlicher Rezession Insider einerseits weniger mobil sind aber auch wenig Motivation zeigen, Lohnzugeständnisse einzugehen. Gleichzeitig sind Insider etwa durch Senioritäts-Regeln besser vor Kündigung geschützt als Erwerbseinsteiger. In der Literatur (etwa Reagan 1992) wird davon ausgegangen, dass Beschäftigte mit langer Berufserfahrung nicht nur produktiv tätig sind sondern auch mit der Betreuung und Anleitung jüngerer Beschäftigter eingesetzt werden. Diese doppelte Aufgabenstellung wird etwa durch Jobsicherheit kompensiert. So geht etwa die „last in-first out" Regel wesentlich zu Lasten Jüngerer. Vielfach abgesichert durch betriebliche Sozialpläne tragen im Falle eines betrieblichen Personalabbaus tragen das Jugendalter, der Familienstatus junger Erwachsener sowie die in der Regel kürzere Betriebszugehörigkeit vielfach zu einem erhöhten Freisetzungsrisiko bei. Zudem erfolgen die ersten Beschäftigungsverhältnisse Jugendlicher bzw. junger Erwachsener überproportional häufig im Rahmen befristeter oder anderer Formen atypischer Verträge (geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit, freie Mitarbeiter oder scheinselbständige Vertragsverhältnisse). Diese Vertragsformen erhöhen das Übergangsrisiko in Arbeitslosigkeit zusätzlich. Demzufolge sinken dann bei Berufsanfängern bzw. atypisch Beschäftigten sowohl die Beschäftigungschancen als auch das Lohnniveau etwa in Phasen wirtschaftlicher Rezession. Betriebliche Arrangements einerseits und arbeits- bzw. sozialrechtliche Vorgaben andererseits bilden ein länderspezifisches Setting an Arbeitsmarkt-relevanten Institutionen, die nach wie vor erhebliche Varianz auch innerhalb der EU-Mitgliedsländern aufweisen, trotzt Harmonisierungsansätzen durch die Europäische Kommission. Dies gilt gleichermaßen für die Instrumente der Arbeitsmarktpolitik, die nach wie vor länderspezifischen sehr unterschiedlich

ausgestaltet sind. Gefördert durch den europäischen Einigungsprozess haben mittlerweile alle europäischen Mitgliedsländer aktive und passive Instrumente der Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche etabliert, insbesondere auch Angebote nachholendender allgemeinen und beruflichen Bildung, Qualifizierung und Training sowie beschäftigungsschaffende und beschäftigungsfördernde Maßnahmen. Dennoch zeichnet sich hier nach wie vor eine erhebliche Varianz zwischen den europäischen Mitgliedsländern ab, sowohl hinsichtlich der geltenden Rahmenbedingungen nationaler Arbeitsmarktpolitik für junge Menschen als auch der verfügbaren Instrumenten (vgl. OECD 2002; Serrano Pascual 2001; Dietrich 2003).

Die Arbeitsmarktpolitik der europäischen Mitgliedsländer basiert nicht nur auf unterschiedlichen historischen Entwicklungen, auch die aktuelle Entwicklung steht in einem engen Wechselverhältnis zu den jeweils länderspezifischen Institutionen der allgemeinen und beruflichen Bildung, des Arbeitsmarkts und des Wohlfahrtsstaats (vgl. Esping-Anderson 1990), die den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung länderspezifisch strukturieren (vgl. Ryan 2001; Raffe 2003; Hall/Soskice 2001). Es liegen eine Reihe von Versuchen vor, insbesondere die europäischen Mitgliedsstaaten entsprechend zentraler Dimensionen europäischer Politik wie zum Beispiel Arbeitsmarktflexibilisierung und Kündigungsschutz, sozialer Sicherheit und anderen wohlfahrtsstaatlichen Dimensionen (siehe Esping-Andersen 1990; Gallie/Paugam 2000; Müller/Gangl 2003) zu clustern. Bislang kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die verschiedenen Ansätze, die europäischen Mitgliedsländer hinsichtlich zentraler wohlfahrtsstaatlicher Dimensionen zu gruppieren, und diese Lösungen zur Erklärung individuellen Verhaltens bzw. arbeitsmarktrelevanter Entscheidungen heranzuziehen nur wenig belastbar sind. Dis gilt insbesondere mit Blick auf Wiederholungsmessungen.

Schließlich sind situative Faktoren zu beachten, die die jeweilige Opportunitätsstruktur individueller Entscheidungen definieren. Situative Faktoren modifizieren auf aggregierter Ebene die Angebots- bzw. Nachfragestruktur. Als situative Faktoren sind etwa der Konjunkturzyklus und das Wachstum sowie demographische Effekte zu berücksichtigen. Der Zusammenhang von makroökonomischen Effekten und Jugendarbeitslosigkeit ist gut belegt (vgl. Clark/Summers 1982; Blanchflower/Freeman 2000; Bell/Blanchflower 2011; Verick 2011; Dietrich 2013a). Juan F. Jimeno und Diego Rodríguez-Palenzuela (2002) belegen mit ihrer Studie, dass makroökonomischen Schocks das Arbeitslosigkeitsrisiko Jugendlicher stärker beeinflussen als von Erwachsenen.

Neben der ökonomischen Entwicklung sind demographisch bedingte Kohorteneffekte beim Abgang aus der allgemeinen bzw. der berufliche Bildung als makroökonomische Einflussgröße in Betracht zu ziehen. Neben der deutlichen Variation der Geburtenzahlen sowie dem Zuzug aus dem Ausland (einschließlich der Spätaussiedler oder Fluchtmigranten) ist zudem eine beachtliche innerdeutsche regionale Mobilität zu berücksichtigen. Diane J. Macunovich (1999) zeigt für die USA den Zusammenhang von Kohortenstärke und Arbeitsmarkt-Outcome für Jugendliche. Jimeno und

Rodríguez-Palenzuela (2002) finden einen positiven Zusammenhang zwischen der Kohortenstärke und Jugendarbeitslosigkeit; Alfred Garloff, Carsten Pohl und Norbert Schanne (2011) legen in ihrer Studie unter Berücksichtigung räumlicher und zeitlicher Autokorrelation den Zusammenhang von Kohortenstärke beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit nahe. Hans Dietrich (2013b) findet für die Jahre 1977 bis 2003 schwache konjunkturelle Effekte beim Übergang von betrieblicher Ausbildung in Beschäftigung in Deutschland auf.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Lebensverläufe und insbesondere auch Arbeitslosigkeitserfahrung junger Menschen im Gegensatz zu den Risikolagen im Lebensverlauf Erwachsener wesentlich durch den Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt geprägt sind. Diese Lebensphase ist geprägt durch eine Reihe von sukzessiven bzw. parallel erfolgenden Bildungsentscheidungen, die gerade in Deutschland durch Multioptionalität geprägt sind. Gerade der mehrfache Erwerb von beruflichen Abschlüssen (z. B. der Erwerb von Doppelqualifikation in den Bereichen von betrieblicher oder schulischer Ausbildung auf dem Sekundarlevel und/oder den Erwerb hochschulischer Abschlüsse (tertiäre Bildung)) wird derzeit durch den Bologna Prozess weiter vorangetrieben und ergänzt durch Mehrfachqualifikation im hochschulischen Segment. Demgegenüber tragen am unteren Leistungsspektrum der Bildungslandschaft berufsvorbereitende Angebote von Schulen, Maßnahmenträgern und Betrieben dazu bei, dass die Übergangsphase von Schule in den Arbeitsmarkt verlängert wird. Schließlich wird der Eintritt in den Arbeitsmarkt selbst durch geringfügige und befristete Beschäftigung, Praktika oder Leiharbeit perforierter (vgl. Büchel 1993). Diese Prozesse sind verbunden mit einem höheren Risiko arbeitslos zu werden, unabhängig davon ob es sich dabei um Phasen registrierter oder nicht registrierter Arbeitslosigkeit handelt. Demzufolge ist der institutionelle Beitrag zum individuellen Arbeitslosigkeitsrisiko in dieser frühen Phase des Lebenslaufs deutlich höher als dies in späteren Phasen des Lebensverlaufs der Fall ist. Und die institutionellen Effekte, die im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu berücksichtigen sind, reagieren sensitiver auf situative Faktoren wie Konjunkturzyklus und Demographie und verändern somit das individuelle bzw. gruppenspezifische Risiko, anstehende Übergänge im Übergang von Schule in Beschäftigung erfolgreich zu bewältigen oder in Arbeitslosigkeit überzugehen.

3 Begriffe und Konzepte zur Fassung von Jugendarbeitslosigkeit – soziale Exklusion und Armutslagen

In der öffentlichen Diskussion über Jugendarbeitslosigkeit wird auf zwei alternative Konzepte zur Messung von Arbeitslosigkeit im Allgemeinen und damit auch von Jugendarbeitslosigkeit zurückgegriffen, die nur bedingt vergleichbar sind. Hier ist zum

einen das Arbeitslosenkonzept der Bundesagentur für Arbeit (BA) zu nennen sowie das Erwerbslosenkonzept von EUROSTAT, dem Statistischen Amt der Europäischen Gemeinschaft, das wiederum auf dem Erwerbstätigenkonzept der International Labour Organization (ILO) aufbaut. Nachfolgend werden beide Konzepte kurz dargestellt und bewertet.

3.1 Das Arbeitslosenkonzept der BA

Das Arbeitslosenkonzept der Bundesagentur für Arbeit ist im Sozialgesetzbuch (SGB) Buch III § 16 bzw. § 138 gesetzlich geregelt. Als Arbeitslose werden demzufolge von der Bundesagentur für Arbeit Personen erfasst und betreut, die vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, eine versicherungspflichtige Beschäftigung suchen, dabei den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit zur Verfügung stehen und sich bei der Agentur für Arbeit arbeitslos gemeldet haben. Personen, die an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik teilnehmen, gelten als nicht arbeitslos. § 138 SGB III folgend schließt die Ausübung einer Beschäftigung, einer selbständigen Tätigkeit bzw. eine Tätigkeit als mithelfende Familienangehörige oder mithelfender Familienangehöriger (Erwerbstätigkeit) Arbeitslosigkeit nicht aus, wenn die Zeit, die für eine Arbeit oder eine Tätigkeit erbracht wird (Arbeitszeit), weniger als 15 Stunden wöchentlich umfasst. Gelegentliche Abweichungen von geringer Dauer bleiben dabei unberücksichtigt, jedoch werden Arbeitszeiten mehrerer Erwerbstätigkeiten zusammengerechnet. Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext ferner, dass Schulabgänger, die sich primär um Zugang zu einer beruflichen Ausbildung in einem Betrieb oder einer berufsbildenden Schule bemühen, nicht als arbeitslos registriert werden, da sie dem Arbeitsmarkt letztlich noch nicht zur Verfügung stehen. Diese ausbildungssuchenden Jugendlichen werden vielmehr als Bewerber um einen Ausbildungsplatz bzw. als Kandidaten für berufsvorbereitende Angebote betreut. Für lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Jugendliche, aber auch für Jugendliche, die auf Grund von Marktrestriktionen keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung finden, werden berufsvorbereitende Angebote an Schulen oder der Bundesagentur für Arbeit vorgehalten, die darauf abzielen, den individuellen Zugang zu (betrieblicher) Ausbildung zu fördern (siehe ausführlicher Dietrich 2008).

3.2 Das EUROSTAT-Erwerbslosenkonzept

Die von EUROSTAT bereitgestellte Arbeitsmarktstatistik unterscheidet, einer ILO-Definition folgend (vgl. ILO 2004), die Erwachsenenpopulation in drei, sich gegenseitig ausschließende Gruppen: die Erwerbstätigen, die Erwerbslosen sowie die Arbeitsmarkt-Inaktiven. Erwerbstätig sind alle Personen, die während einer definierten Referenzperiode einer bezahlten Erwerbstätigkeit in Form einer abhängigen Beschäftigung oder einer selbständigen Erwerbstätigkeit (einschließlich mithelfender Familienangehöriger) nachgehen. Dabei wird jede Person als erwerbstätig eingestuft wenn sie mindestens eine Stunde wöchentlich arbeitet. Erwerbslos sind Personen, die

während der gleichen Beobachtungszeit ohne bezahlte Arbeit sind, in der Lage sind, in derselben Periode unmittelbar eine Beschäftigung aufzunehmen und die sich in den vorausgegangen vier Wochen aktiv um eine Erwerbstätigkeit bemüht haben. Personen, die weder erwerbstätig noch arbeitslos sind, werden als arbeitsmarkt-inaktiv eingestuft und nicht den Erwerbspersonen (labour force) zugerechnet.[2] Jugendliche, die sich noch in Bildung oder Ausbildung befinden, werden von den Arbeitsmarkt-Inaktiven abgegrenzt.

Auf das Erwerbslosenkonzept aufbauend wird die Erwerbslosenquote[3] als zentrale Kennziffer berechnet. Die *Erwerbslosenquote Jugendlicher*[4] (YUER) setzt die Zahl erwerbsloser Jugendlicher in Beziehung zur Zahl der Erwerbspersonen (also der Summe von jugendlichen Erwerbslosen und Erwerbstätigen) unter 25 Jahren. Dabei werden weder im Zähler noch im Nenner Jugendliche berücksichtigt, die zum Beispiel in der Schule oder im Studium sind oder aus sonstigen Gründen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen. Selbst relativ wenige erwerbslose Jugendliche im Zähler können die Quote dann sehr hoch erscheinen lassen. Zudem unterscheiden sich die Bildungspartizipation und auch die Bildungssysteme deutlich zwischen den EU-Ländern.

Die Arbeitslosen- bzw. Erwerbslosenquote Jugendlicher wird durch zwei alternative Messkonzepte ergänzt, dem Populationsanteil erwerbsloser Jugendlicher[5] sowie der Relation der Erwerbslosenquote Jugendlicher (15-24 Jahre) zur. Erwerbslosenquote Erwachsener (25-65 Jahre).

Mit dem Populationsanteil erwerbsloser Jugendlicher wird die Zahl erwerbsloser Jugendlicher in Relation zur gesamten Jugendpopulation im Alter von 15 bis unter 25 Jahren gesetzt. Hier wird der Anteil erwerbsloser demzufolge auch denjenigen gegenüber gestellt, die sich z. B. in Ausbildung befinden und daher dem Arbeitsmarkt gar nicht zur Verfügung stehen.

---

2 Siehe Andrea Brandolini, Piero Cipollone und Eliana Viviano (2006) für eine kritische Diskussion.

3 In der Eurostat Terminologie: youth unemployment rate (siehe http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Youth_unemployment, Abruf: 27.05.2015).

4 Die hier präsentierten Befunde beruhen auf Daten aus dem European Labour Force Survey (LFS), der in allen Europäischen Mitgliedsländern jährlich durchgeführt wird. Erwerbslosigkeit ist dabei ein Erwerbsstatus, der von den Befragten berichtet wird, unabhängig davon, ob die Person auch bei der zuständigen Behörde als arbeitslos registriert ist. Demzufolge unterscheiden sich die Erwerbslosenraten auf Basis des LFS auch aus datenerhebungstechnischer Perspektive von jeweils amtlich ausgewiesenen Arbeitslosenquoten der Mitgliedsstaaten und reflektieren deutlich stärker die subjektive Selbsteinstufung von Erwerbslosigkeit. Für Deutschland liegt die LFS-basierte Erwerbslosenrate Jugendlicher über der amtlichen Arbeitslosenquote Jugendlicher, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) monatlich ausgewiesen wird.

5 In der Eurostat Terminologie: youth unemployment ratio.

Die Relation der Erwerbslosen-Quote Jugendlicher zu derer Erwachsener beschreibt das spezifische Arbeitslosigkeitsrisiko Jugendlicher in Vergleich zu Erwachsenen. Eine Relation beider Quoten mit dem Wert 1 würde einem altersneutralen Risiko arbeitslos zu werden entsprechen. Typischerweise liegt in den meisten europäischen Ländern dieser Wert bei 2 und höher und auch für Deutschland lässt sich seit den frühen 2000er Jahren ein Anstieg auf derzeit etwa 1,5 beobachten.

3.3 Vergleich von BA- und EUROSTAT-Konzept

Im Sinne einer begrifflichen Klärung hat sich in der amtlichen Statistik Deutschlands die Unterscheidung von Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit etabliert, wobei sich Arbeitslosigkeit auf die Begrifflichkeit des SGB III und die Daten der Bundesagentur für Arbeit bezieht während mit Erwerbslosigkeit das ILO bzw. EUROSTAT-Konzept adressiert wird und insbesondere die Daten des europäischen Labor Force Survey als empirische Grundlage herangezogen werden. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass das EUROSTAT-Konzept auf Selbstangaben von Befragten beruht, während die Arbeitslosenzahlen der Bundesagentur für Arbeit auf Daten aus dem Geschäftsprozess der Arbeitsagenturen bzw. den Jobcentern beruhen. Während die Daten der Bundesagentur ausschließlich Personen erfasst, die bei den Arbeitsagenturen bzw. Jobcentern als arbeitslos gemeldet sind und die ferner die Voraussetzungen nach SGB III § 138 erfüllen, erfasst das EUROSTAT-Konzept sowohl bei den nationalen Arbeitsverwaltungen als arbeitslos registrierte, wie auch nicht arbeitslos registrierte Personen. Demzufolge kommen Angaben basierend auf den EUROSTAT-Daten in der Regel zu höheren Zahlen.

3.4 Arbeitslosigkeit und soziale Exklusion

Gleichwohl fehlt dem Arbeitslosen- wie dem Erwerbslosenbegriff die konzeptionelle Reichweite. Seit den 80er Jahren wurde eine Reihe von Konzepten vorgelegt, die in einer engen Interaktion von europäischer Politik, politikorientierter Forschungsförderung durch europäische Institutionen und empirischer Sozialforschung verfolgt wurden. Während der Begriff Jugendarbeitslosigkeit wesentlich Probleme beim Zugang in den Arbeitsmarkt bzw. Anschlussprobleme in der frühen Phase der Etablierung auf dem Arbeitsmarkt anzeigt, wird mit Armutsbegriff, bzw. dem der sozialen Exklusion ein umfassenderer Ansatz der gesellschaftlichen Integration bzw. Teilhabe thematisiert. Bereits mit dem Anstieg der Arbeitslosigkeit in den 70er Jahren wurde ein erstes europäisches Aktionsprogramm zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Armut (1975-1980) aufgelegt (vgl. Room 1995, S. 2). In der weiteren Entwicklung der europäischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik wurde das Armutskonzept zu Gunsten des Konzepts der sozialen Exklusion nicht aktiv verfolgt.[6] Erst in jüngster Zeit erfuhr das

6 Jos Berghman (1997, S. 5) folgend wurde das Konzept der „sozialen Exklusion“ von der Europäischen Kommission in die Debatte eingeführt und resultiert nicht primär aus dem Forschungskontext. Ziel

Armutskonzept eine Re-emergenz, als 2010 die europäische Plattform gegen Armut und soziale Exklusion eingerichtet wurde als eine der sieben Flaggschiff-Aktivitäten der Europa-2020-Strategie für „smart, sustainable and inclusive growth" (European Commission (EC) 2010a und 2010b).

Mit dem Konzept der sozialen Exklusion wurden neben dem Problem finanzieller Restriktionen im Kontext von Arbeitslosigkeit und dem Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt weitergehende Dimensionen thematisiert, wie die Einbindung der Individuen in die Zivilgesellschaft und politische Partizipation, Teilhabe an sozialer Absicherung und anderen wohlfahrtsstaatlichen Leitungen sowie die Einbindung in Familie und Gemeinwesen. Neben einer politischen Agenda wurde in erheblichem Umfang auch Sozialforschung programmatisch gefördert und damit in nicht unerheblichem Umfang auch thematisch-begrifflich geprägt.

Serge Paugam (1995, 1996), Robert Walker (1995) oder Duncan Gallie und Serge Paugam (2000) setzten der statischen Beschreibung von Armut bzw. sozialer Exklusion eine dynamische Perspektive entgegen, die sich insbesondere mit dem Aufkommen und der Verstetigung von Armutslagen aus einer individuellen wie haushaltsspezifischen Perspektive beschäftigt hat. Berghman (1995, 1997) hat beide Ansätze zusammengeführt und das Konzept der sozialen Exklusion erweitert, wobei er einerseits die theoretische Schwerpunktverlagerung von finanzieller Deprivation, die insbesondere aus Langzeitarbeitslosigkeit resultiert, zur Bedeutung von nichtfinanziellen Lebensdomänen wie sozialer Isolierung aus einer mehrdimensionalen Perspektive beleuchtet und andererseits von einer statistischen Bestimmung von Armut zu einem prozessorientierten Ansatz sozialer Exklusion kommt (exemplarisch: Gallie 1999). Paugam (1995, S. 52 ff.) nimmt einen spiralen-förmigen Abwärtsprozess sozialer Exklusion an, bei dem sich eine konkrete Benachteiligung in einer exklusions-relevanten Dimension zu einem umfassenderen und vielfach hemmenden Set an Benachteiligungslagen entwickeln kann.

Beim vierten Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER) der Europäischen Kommission wurde das Konzept der sozialen Exklusion als Schlüsselkonzept herangezogen. Im Rahmen dieser Förderphase wurden breit angelegte europäisch-vergleichende Studien gefördert wie "Youth unemployment and social exclusion: objective dimensions, subjective experiences and innovative institutional response in six European countries (YUSEDER)" (Kieselbach 2000a, 2000b; Kieselbach et al. 2001) oder „Youth unemployment and social exclusion in Europe (YUSE)" (Hammer 2003).

war es, laut Berghman den Begriff Armut zu vermeiden auf Grund politischer Vorbehalte einzelner Mitgliedsstaaten. Im Gegensatz zu „Armut" erschien „Soziale Exklusion" als ein angemessenerer und weniger anklagender Begriff identifiziert, um soziale Probleme der Integration in den einzelnen Mitgliedländern zu benennen (vgl. Bruto da Costa 1994, S. 3, zitiert nach Berghman 1995, S. 16).

Kieselbach et al. (2001, S. 43 ff.) unterscheiden theoriegeleitet sechs Dimensionen sozialer Exklusion (Arbeitsmarkt-Exklusion, ökonomische Exklusion, institutionelle Exklusion, Exklusion auf Grund sozialer Isolierung, kulturelle und räumliche Exklusion). Kieselbach und Kollegen kommen zu dem Ergebnis, dass Arbeitslosigkeit bei jungen Menschen kein hinreichender Prädiktor ist für das Risiko, soziale Exklusion zu erfahren. „Auch Langzeitarbeitslosigkeit kann in dieser Altersgruppe nicht notwendigerweise gleichgesetzt werden mit Exklusion vom Arbeitsmarkt" (Kieselbach et al. 2001, S. 52). Das „Youth Unemployment and Social Exclusion (YUSE)" Projekt fand gleichermaßen kaum Hinweise auf eine ausgeprägte soziale, kulturelle oder ökonomische Exklusion bei langzeitarbeitslosen Jugendlichen in Europa (vgl. Hammer 2003). Arbeitslosigkeit im Jugendalter stellt nicht per se ein Problem dar und ist vielleicht sogar ein „nötiger Schritt, um eine angemessen Positionierung auf dem Arbeitsmarkt zu realisieren" (Hammer 2003, S. 3 f.). Einschränkend wäre für beide Projekte anzumerken, dass primär auf eine statische Beschreibung von Exklusion abstellten wurde und die Dynamik sozialer Exklusion im individuellen Lebensverlauf nicht angemessen erfasst werden konnte. Ferner fehlt beiden europäischen Studien ein Vergleichsgruppenansatz, der in der Lage wäre, die spezifische Wirkung von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit zu identifizieren. Jenseits methodischer Argumente hat diese Forschungsphase zu sozialer Exklusion und Jugendarbeitslosigkeit verdeutlicht, dass der Ausschluss von Lebensqualität im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit zumindest kurzfristig nicht der dominierende Faktor ist. Mögliche längerfristige Effekte von (Langzeit-)Arbeitslosigkeitserfahrung im Jugendalter auf den weiteren Lebensverlauf konnten diese Studien von der Anlage her nicht erfassen. Deutlich wurden jedoch erhebliche länder- und gruppenspezifische Effekte (Qualifikation, Migration, Geschlecht) bei der Betroffenheit und Bewältigung von Arbeitslosigkeitserfahrung.

3.5 NEET und disconnected youth als Alternativen zum Arbeitslosen-Konzept

Der Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung erfolgt vielfach nicht friktionslos. Hierzu tragen einerseits individuelle Faktoren wie unzureichende qualifikatorische Voraussetzungen oder fehlende berufliche Orientierung, aber auch angebots- bzw. nachfrageseitig generierte Engpässe beim Zugang zu weiterführender bzw. beruflicher Bildung und Studium oder zum Arbeitsmarkt bei und führen zu Zwischenlösungen wie der Teilnahme an berufsvorbereitenden Angeboten oder individuelle gestalteten Phasen der Ausbildungs- bzw. Arbeitssuche, die im idealtypischen Modell des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt so nicht angelegt sind. Nicht immer werden diese Phasen von „Arbeitsmarkt"-Inaktivität von den Arbeitsämtern auch als Arbeitslosigkeit erfasst oder von den Individuen selbst als Arbeitslosigkeit wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund wurden seit den 90er Jahren eine Reihe alternativer Konzepte zum Arbeitslosigkeits- bzw. Erwerbslosigkeitskonzept vorgeschlagen, die Phasen im Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt empirisch zu fassen suchen, die den Zuständen Bildung, Ausbildung oder

Erwerbstätigkeit nicht, bzw. nicht eindeutig zuzuordnen sind. Hierzu zählen z. B. berufsvorbereitende Angebote, privat organisiertes Lernen, Suche nach Ausbildung oder Beschäftigung etc.

Auf europäischer Ebene hat sich seit einigen Jahren das NEET-Konzept als Alternative zum Arbeitslosenbegriff etabliert. Das Akronym NEET steht für „Not in Education, Employment or Training“[7] und hat seinen Ursprung in der britischen Sozialpolitik bzw. sozialen Arbeit der 90er Jahre (vgl. Williamson 1997; Furlong 2006; Yates/Paine 2006; Robson 2010; Williamson 2010). Der Begriff wurde erstmalig 1994 im Titel einer Studie über jugendliche Schul-Drop-Outs in Wales verwendet (vgl. Istance/Rees/Williamson 1994), wurde dann von einer Reihe weiterer Regionalstudien (vgl. Armstrong et al. 1997 für Nordirland, Payne 2000 für England und Wales sowie Croxford/Raffe 2000 für Schottland) aufgenommen und entwickelte sich zu einer zentralen Kenngröße in der Britischen Jugendpolitik.

Das NEET Konzept knüpfte an die Diskussion um soziale Exklusion an (vgl. Furlong 2006; Yates/Paine 2006; Robson 2010), wobei zunächst im britischen Kontext die Lebensphase zwischen dem Ende der Pflichtschulzeit im Alter von 16 Jahren und der Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung ab dem 18. Lebensjahr adressiert wurde. Mit einer Gesetzesänderung in 1988 wurden Jugendliche in UK weitgehend vom Bezug von Arbeitslosengeld ausgeschlossen. Damit war verbunden, dass die Altersgruppe von 16 bis 18 institutionell unzureichend abgesichert und betreut wurde. Erst mit der Einführung des Connexion Service wurde für die 16- bis 17-jährigen Jugendlichen eine Instanz eingerichtete, die für berufliche Orientierung zuständig war und so Hilfestellung leisten sollte beim (vorzeitigen) Übergang von der Schule in das Erwerbsleben (vgl. Watts 2001; Bynner/Parsons 2002; Furlong et al. 2003; Yates/Paine 2006). Im sozialpolitischen Kontext wurde das NEET-Konzept für seine konzeptionelle Engführung auf „problematische Übergänge” der Altersgruppe 16 bis 18 kritisiert (vgl. Furlong 2006). Raffe (2000) zeigte auf Basis einer Schottischen Kohorten-Studie von Schulabsolventen auf, dass auf Basis von Querschnittsmessungen das NEET-Risiko nicht angemessen erfasst wird. Insbesondere die längerfristigen Effekte von Erwerbslosigkeit bleiben so weitgehend ausgeblendet. Andererseits ist zwar eine größere Gruppe der NEET-Jugendlichen in Schottland im statistischen Sinn arbeitslos, andere sind jedoch in vielfältigen Aktivitäten engagiert, wie Freiwilligen-Aktivitäten, längere Reisen oder Urlaub, Teilzeitjobs oder Teilnahme an Bildungskursen. Letztere weisen eine häufiger statushöhere Herkunft auf und unterbrechen ihren Bildungs- und Erwerbsverlauf eher kürzer und eher geplanter (vgl. Crawford/Raffe 2000; Raffe 2003).

Daran anschließend entwickelte sich NEET[8] zunächst in UK einerseits zu einem breiter angelegten empirischen Konzept, andererseits zu einer statistischen Kenngröße

7 Nicht in Bildung, Ausbildung, Beschäftigung oder Maßnahme.

8 Alternativ findet sich auch der Begriff der Begriff der „idleness rate”. Die „Untätigenrate“ weist Analogien zum NEET Konzept auf und beschreibt den Anteil Jugendlicher im Alter von 15 bis 24 Jahren, die

(vgl. Robson 2010), die dann auch Eingang fand in die Europäische Jugendpolitik (vgl. Eurofound 2012). Wie die Eurofound Studie (2012) ausführt, hat sich der NEET Begriff in das politische Vokabular „eingeschlichen", ohne dass den inhaltlichen Konnotationen viel Aufmerksamkeit zugemessen wurde. Der Begriff steht inzwischen für Arbeitsmarktrisiken junger Menschen im Kontext von kritischen Übergängen (vgl. Eurofound 2012, S. 26). NEET wurde in der Europa 2020 Agenda (European Commission 2010) ebenso verankert wie im 2012 Employment Package „Towards a job-rich recovery" (vgl. European Commission 2012) oder im „European Youth Guarantee Program" (vgl. European Commission 2013) und wurde jeweils mit konkreten politischen Zielgroßen versehen.

Aus einer statistischen Perspektive unterscheidet sich das nunmehr im EU-Kontext verankerte NEET-Konzept vom Arbeitslosenkonzept, wie es von der ILO oder EUROSTAT verwendet wird, insbesondere mit Blick auf zwei Dimensionen: Der NEET-Population werden auch arbeitsmarkt-inaktive Personen zugerechnet, die nicht das Kriterium der aktiven Stellensuche erfüllen, welches für den Arbeitslosigkeitsbegriff maßgeblich ist. Demgegenüber werden Arbeitslose, die sich in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen befinden, nicht der NEET-Population zugerechnet (vgl. Eurofound 2012, S. 23). Das NEET-Konzept erfasst mit seiner Erweiterung auf arbeitsmarkt-inaktive Personen nicht nur junge Menschen, die den Kontakt zum Arbeitsmarkt verloren haben, sondern auch Menschen, die die Pflege von Familienangehörigen oder Kindern übernommen haben, oder die freiwillig ein Auszeit aus Bildung oder Beschäftigung nehmen (vgl. Eurofound 2012, S. 22 ff.). Ferner sind hier Personen zu berücksichtigen, die nicht berechtigt sind einer Bildung, Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachzugehen (z. B. Asylsuchende) sowie Personen, die auf Grund von Krankheit, institutioneller Betreuung oder anderen Gründen arbeitsmarkt-inaktiv sind. Das NEET-Konzept neigt demzufolge dazu, heterogene Bevölkerungsgruppen zu vereinen. Demzufolge können sich länder- und zeitspezifisch beachtliche Abweichungen zwischen den Zahlen basierend auf dem Arbeitslosenkonzept und dem NEET-Konzept ergeben.

Parallel zum NEET-Konzept in Europa gewann im US-amerikanischen Kontext der 2000er Jahre der Begriff „disconnected youth" (vgl. Fernandes/Gabe 2009[9]) an Bedeutung. Im Zuge der Großen Rezession hat sich die politische Relevanz von disconnected youth zudem deutlich verstärkt (vgl. Burd-Sharps/Lewis 2012) und sich im Handeln der US-Regierung niedergeschlagen (vgl. White House Community Council 2012). Analog zum NEET-Begriff stehen beim Begriff „disconnected youth" Jugendliche im Alter von 14/16 bis unter 25 Jahren im Fokus, die weder eine Schule besuchen noch erwerbstätig sind. Über die statistische Kenngröße hinausgehend wird das Konzept der disconnected youth etwa vom Wissenschaftlichen Dienstes des US-Kongresses (US-Congressial Research Service) enger und inhaltlich geleitet definiert: Auf

sich weder in Schule befinden noch erwerbstätig sind (vgl. Martin 2009, S. 15).

9 Bislang liegen wenige Ansätze vor, die das Konzept der disconneced youth für Deutschland empirisch untersucht haben; siehe Pfeiffer/Seiberlich (2010).

Basis von positiven Kriterien werden Jugendliche dann zur Gruppe der disconnected youth gezählt, wenn sie in den 12 Monaten vor einem Beobachtungszeitpunkt weder eine Schule besucht haben noch erwerbstätig waren und auch zum Zeitpunkt der Beobachtung weder Schüler sind, noch arbeiten. Personen werden von der Gruppe der disconnected youth ausgeschlossen, wenn sie im Beobachtungszeitraum von einem Jahre mehr oder minder lange in Bildung oder Beschäftigung integriert waren. Ebenso werden Jugendliche, die mit einem gesellschaftlich integrierten Partner verheiratet sind, sowie Jugendlichen in Elternschaft nicht zur Gruppe der disconnected youth gezählt (vgl. Fernandes/Gabe 2009, S. 13).[10] Schließlich werden mit disconnected youth typischerweise keine Jugendlichen erfasst, die in öffentlichen oder privaten Einrichtungen verwahrt bzw. betreut werden. Die forschungsleitende Annahme ist somit, dass Jugendlichen, die der Gruppe der disconnected youth zugerechnet werden, der Zugang zu sozialen Netzwerken fehlt, welche Unterstützung in Form von Arbeitskontakten, Zugang zu Wohnraum oder finanzieller Absicherung zur Verfügung stellen können. „Ohne die Einbindung in Arbeit oder Schule sind diese Jugendlichen anfälliger für negative Erfahrungen beim Übergang in das Erwachsenenleben" (Fernandes-Alcantara/Gabe 2009, S. 3). Sowohl die Frage der sozialen Integration sowie die Verlaufsperspektive der Erwerbslosigkeit erweist sich beim Konzept von disconnected youth als forschungsleitend und ist im Vergleich zum NEET-Konzept hervorzuheben. Darüber hinaus werden die soziale Herkunft (Arbeitslosigkeitserfahrung und Bildungsniveau der Eltern), das individuelle Armutsrisiko oder die Absicherung im Krankheitsfall thematisiert.

Empirisch betrachtet bilden auch NEET und disconnected youth das Problem wohnungsloser Jugendlicher sowie Jugendlicher mit illegalem Aufenthaltsstatus nur unvollständig ab. Diese Jugendlichen sind in der Regel bei den Ämtern nur unzureichend erfasst, sie haben nur begrenzten oder keinen Zugang zu sozialer und medizinischer Versorgung sowie Bildung und vielfach denen de facto auch geltender Arbeits- und Beschäftigungsschutz nicht zukommt (vgl. Gonzales 2011). Neben der unzureichenden amtlichen Erfassung fehlen aber auch vielfach belastbare empirische Befunde. Dita Vogel und Manuel Aßner (2010, S. 7) verweisen hier auch für Deutschland auf eine systematische Forschungslücke. Dies gilt insbesondere für unregistrierte Kinder unter 6 Jahren sowie Jugendliche über 16 Jahre.[11]

10 Adrienne L. Fernandes und Thomas Gabe (2009) verweisen darauf, dass in der aktuellen US-Literatur auf unterschiedliche Definitionen von disconnected youth Verwendung finden, wobei neben der Altersabgrenzung insbesondere das Thema sozialer bzw. Netzwerkunterstützung in unterschiedlichem Ausmaß erfasst werden (für eine Forschungsübersicht siehe Fernandes/Gabe 2009: Anhang 1).

11 Mit dem aktuellen Aufkommen jugendlicher und unbegleiteter minderjähriger Fluchtmigranten scheinen sich derzeit sowohl das Verwaltungshandeln als auch die Instrumente des Supports bzw. die Integrationshilfen substantiell zu verändern (siehe Schreyer/Bauer 2014).

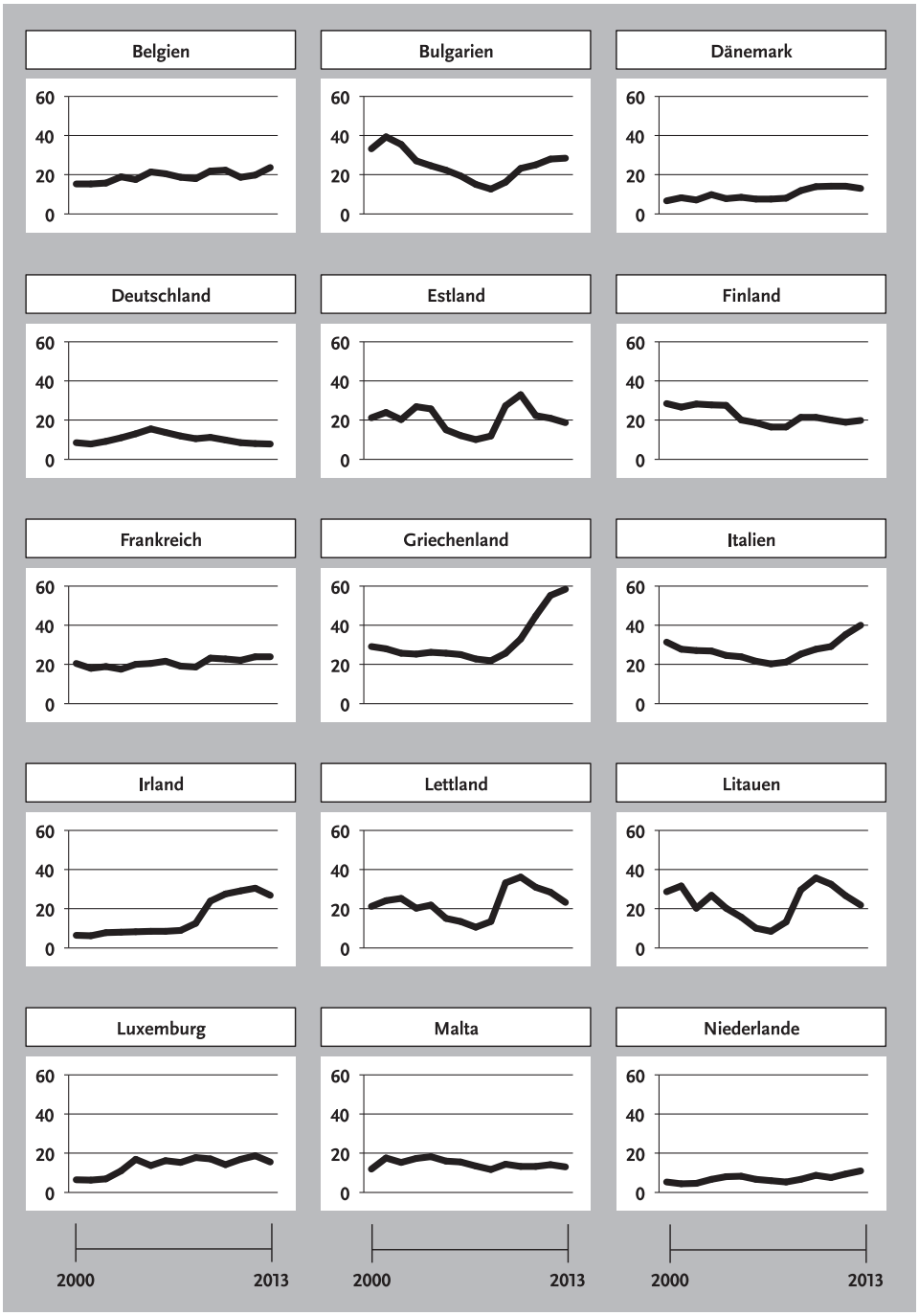
4 Ausgewählte empirische Befunde

Die Jugendarbeitslosigkeit in Europa hat mit der Großen Rezession quantitativ beachtlich zugenommen. In der Europäischen Gemeinschaft waren im Jahr 2014 jahresdurchschnittlich 5,6 Mio. junge Menschen im Alter von 15 bis unter 25 auf Basis der EUROSTAT-Angaben erwerbslos, davon 3,5 Mio. in der Euro Zone. 2008, im Jahr vor Einsetzen der Großen Rezession, waren 4,1 Mio. junge Menschen in der EU und 2,6 Mio. im Euro-19-Raum erwerbslos. In Deutschland waren laut EUROSTAT-Angaben in 2013 jahresdurchschnittlich 339 Tsd. (2008: 517,2 Tsd.) junge Menschen erwerbslos. Zum Vergleich die bundesdeutschen Daten der Bundesagentur für Arbeit für das Jahr 2008: 339,8 Tsd. und für 2013 276,3 Tsd. (siehe Kapitel 3 zur unterschiedlichen Erfassungslogik von Arbeitslosigkeit durch EUROSTAT sowie die Bundesagentur für Arbeit).

In der öffentlichen Diskussion wird im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit insbesondere auf die *Arbeitslosen- bzw. Erwerbslosenrate Jugendlicher* zurückgegriffen. Die *Erwerbslosenrate Jugendlicher*[12] (YUER) gibt die Relation der Zahl erwerbsloser Jugendlicher zur Zahl aller jugendlicher *Erwerbspersonen* (also der Summe von jugendlichen Erwerbslosen und Erwerbstätigen) wieder. Die Erwerbslosenrate Jugendlicher gibt EUROSTAT EU-weit für 2013 mit 23,4% an, und für den EURO-Raum mit 24%. Für Deutschland wird für 2013 ein Wert von 7,9% ausgewiesen.

Obwohl die Erwerbslosenrate als Kennziffer weit verbreitet ist, ist dieser Wert insbesondere bei jungen Erwachsenen schwer zu interpretieren und im europäischen Vergleich wenig hilfreich (siehe Dietrich 2012 sowie Abbildung 1).

12 Die hier präsentierten Befunde beruhen auf Daten aus dem European Labour Force Survey (LFS), der in allen Europäischen Mitgliedsländern jährlich durchgeführt wird. Arbeitslosigkeit ist dabei ein Erwerbsstatus, der von den Befragten berichtet wird, unabhängig davon, ob die Person auch bei der zuständigen Behörde registriert ist. Demzufolge unterscheiden sich die Arbeitslosenraten auf Basis des LFS von jeweils amtlich ausgewiesenen Arbeitslosenquoten der Mitgliedsstaaten. Für Deutschland liegt die LFS-basierte Arbeitslosenrate Jugendlicher über der Arbeitslosenquote Jugendlicher, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) monatlich ausgewiesen wird.


Belgien
Bulgarien
Dänemark
Deutschland
Estland
Finland
Frankreich
Griechenland
Italien
Irland
Lettland
Litauen
Luxemburg
Malta
Niederlande
60
40
20
0
2000
2013

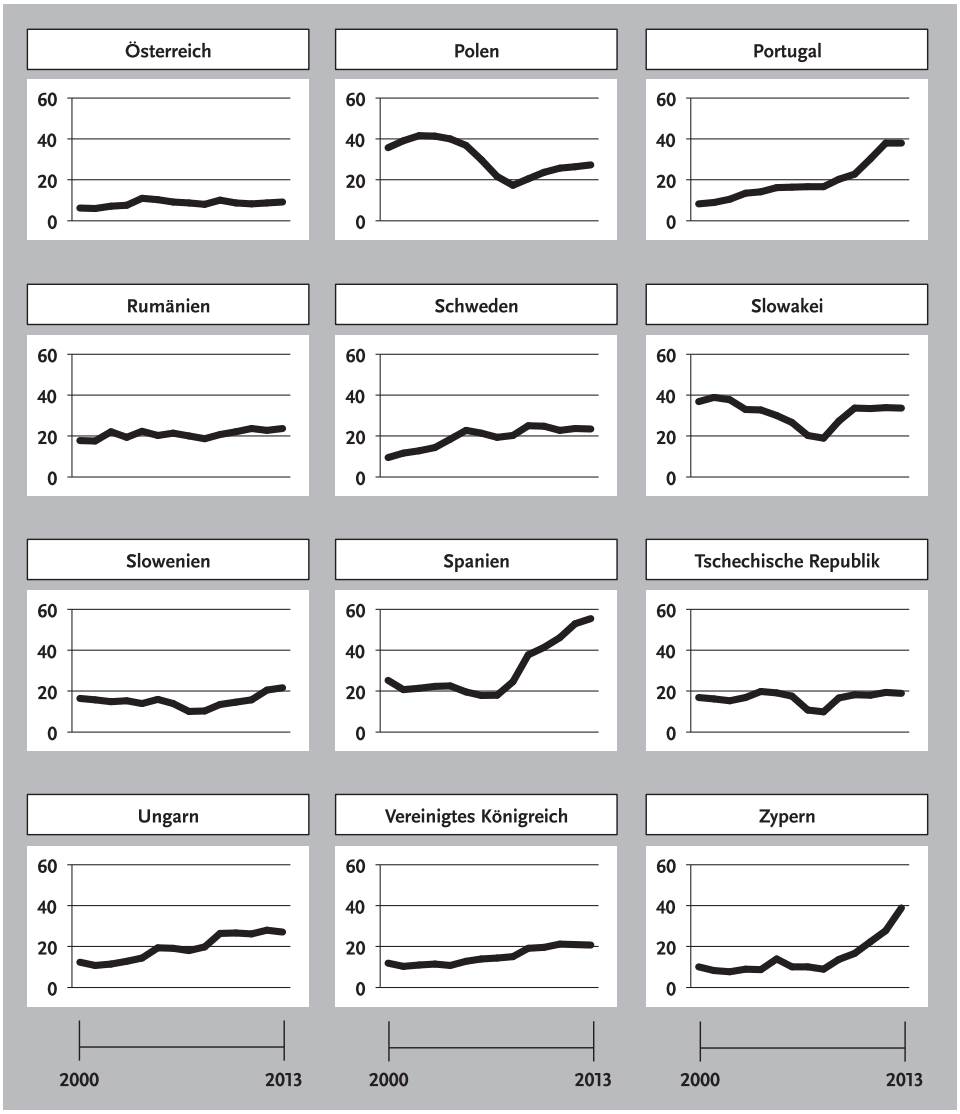


Abbildung 1: Verlauf der Erwerbslosenraten junger Menschen in ausgewählten europäischen Mitgliedsländern 2000-2013 (Quellen: EUROSTAT; eigene Berechnungen)

Für den internationalen Vergleich erscheint daher der Populationsanteil erwerbsloser Jugendlicher (YPUER) als der geeignetere Indikator. Gemessen an der Jugendpopulation eines Landes sind die Anteile erwerbsloser Jugendlicher nicht nur niedriger, auch die Distanz zwischen den einzelnen Ländern ist erheblich geringer (ausführlicher Dietrich 2013a). Auch auf Basis dieser Maßzahl kommt jedoch die hohe Relevanz von Jugendarbeitslosigkeit seit Einsetzen der großen Rezession deutlich zum Ausdruck.

Schließlich ist die bereits in Kapitel 3.5 erläuterte NEET-Rate zu berücksichtigen. Diese Kennziffer beruht, wie dargestellt, auf einem erweiterten Erwerbslosigkeitskonzept, bei dem – neben den i.e.S. arbeitslosen Jugendlichen – auch arbeitsmarktferne Jugendliche, die sich nicht in Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung befinden, als Risikogruppe in die Berechnung einfließen. Empirische Befunde zeigen, alle drei Messkonzepte reagieren sensibel auf Veränderungen des Arbeitsmarktes für Jugendliche – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß (ausführlicher Dietrich 2012, 2013a). Die drei Kennziffern sind in Abbildung 2 im Zeitverlauf für die EU Mitgliedsstaaten dargestellt.

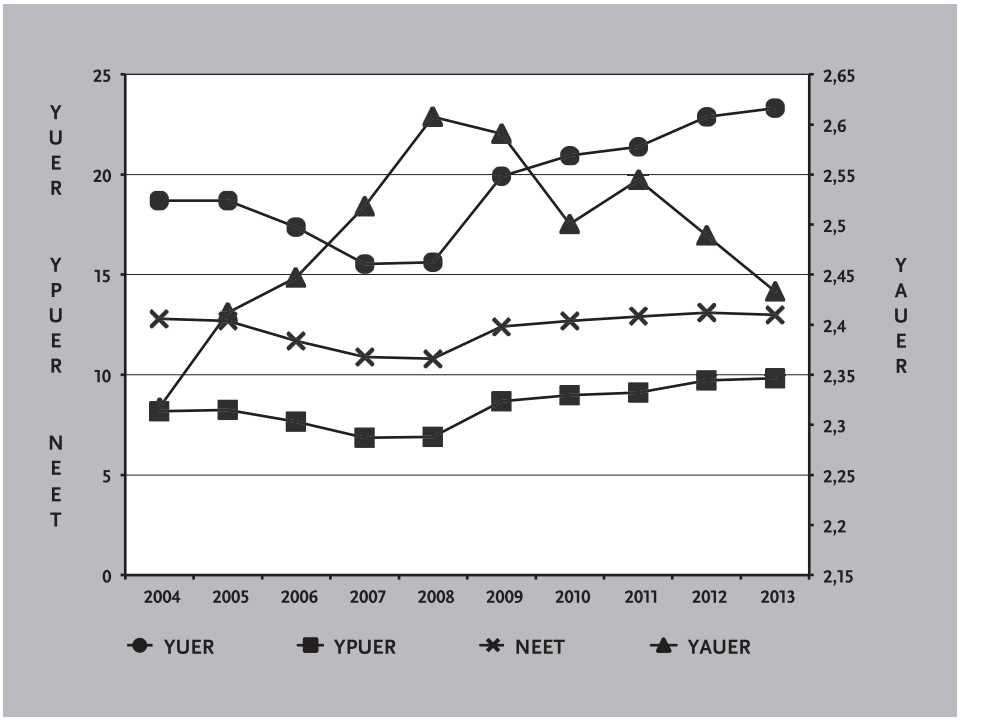


Abbildung 2: Entwicklung der Erwerbslosigkeit junger Menschen in den Europäischen Mitgliedsländern (EU27) nach ausgewählten Kennziffern 2004-2013 (Quellen: EUROSTAT; eigene Berechnungen);
Legende: YUER: Arbeitslosenrate Jugendlicher; YPUER: Anteil arbeitsloser Jugendlicher an allen Jugendlichen; NEET: Nicht in Beschäftigung, Bildung oder Training; YAUER: Verhältnis Arbeitslosenrate Jugendlicher (15-24 Jahre) zu Erwachsener (25 Jahre und älter)

In Ergänzung zu den drei oben genannten Messkonzepten ist eine vierte Maßzahl in die Betrachtung einzubeziehen, welche die Erwerbslosigkeit junger Menschen in Beziehung setzt zur Erwerbslosigkeit von Menschen, die 25 Jahre und älter sind. An Stelle des Eingangs verwendeten Anteils Jugendlicher an allen Erwerbslosen wird hier

nun die Relation der Jugenderwerbslosenquote (U25) zur Erwerbslosenquote von 25- bis 64-Jährigen betrachtet. Diese Kennziffer (YAUER) beschreibt die relative Veränderung beider Quoten unabhängig vom absoluten Niveau. Europaweit betrachtet liegt die Erwerbslosigkeit Jugendlichen erheblich über der von älteren Erwerbspersonen. 2012 war die Jugenderwerbslosenrate um das 2,5-fache höher als die Erwerbslosenrate der Über-24-Jährigen (vgl. Dietrich 2013b). Anders als die derzeitige Diskussion vermuten lässt, ist europaweit die Erwerbslosenrate der Über-24-Jährigen seit 2009 jedoch relativ stärker gestiegen als die der Jugendlichen und demzufolge die Relation beider Quoten (YAUER) seit 2009 leicht gesunken (siehe Abbildung 1). Dies verdeutlicht zunächst, dass Jugenderwerbslosigkeit nicht isoliert zu diskutieren ist, sondern als Teil des europäischen Beschäftigungsproblems zu betrachten ist (vgl. Dietrich 2012, S. 11 ff.). Weiterhin wird deutlich, dass das Erwerbs- bzw. Arbeitslosigkeitsrisiko Jugendlicher in Relation zu dem Erwachsener bereits seit Beginn der 2000er Jahre europaweit nahezu kontinuierlich angestiegen ist. Dieser Prozess kam mit Einsetzen der Großen Rezession zum Erliegen. Gleichwohl ist der ab 2009 beobachtbare Rückgang dieser Relation (YAUER) ausgehend von dem in 2008 erreichten hohen Niveau zu relativieren. Dennoch wird deutlich, dass neben dem Rezessionsbeginn deutlichen Anstieg von Erwerbslosigkeit bereits seit längerem ein zweiter, säkularer Prozess zu beobachten ist, der nicht primär rezessionsbedingt ist, sondern auf strukturelle Veränderungen im Übergang von Schule bzw. Ausbildung in den Arbeitsmarkt im letzten Jahrzehnt verweist (vgl. Dietrich 2013a).

5 Folgen von Arbeitslosigkeit

Mit Blick auf die sozialen Folgen von Arbeitslosigkeit im Jugendalter findet sich eine vielfältige Literatur, wobei die Kausalstruktur von Arbeitslosigkeit zu möglichen Folgen von Arbeitslosigkeit keineswegs eindeutig ist. In der Regel ist von komplexen Wechselverhältnissen auszugehen. Auf zwei Aspekte soll hier besonders eingegangen werden, der Zusammenhang von Arbeitslosigkeit mit dem Erwerbsverlauf sowie die Interaktion mit der Gesundheit von Jugendlichen.

5.1 Auswirkungen von Arbeitslosigkeit im Jugendalter auf den weiteren Erwerbsverlauf

Zur Frage der Wirkungen von Arbeitslosigkeits-Erfahrung im Jugendalter auf künftige individuelle Arbeitslosigkeitserfahrungen sowie Arbeitsmarkterfolg liegen zahlreiche Publikationen vor, gleichwohl sind die Befunde bislang wenig robust. Dabei ist zum einen zu unterscheiden zwischen Effekten des Aufkommens von Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf an sich und der Dauer der Arbeitslosigkeitserfahrung, andererseits wird vielfach unterschieden zwischen Effekten kurz- bzw. längerfristiger

Arbeitslosigkeitserfahrung (vgl. Mroz/Savage 2006). Aus methodologischer Perspektive betonen James Heckman und George Borjas (1980), die Effekte des Aufkommens von Arbeitslosigkeit (state dependence) und Selektivität beim Zugang zu Arbeitslosigkeit zu unterscheiden und belebten damit eine noch immer andauernde Debatte über Ursachen und Folgen individueller Arbeitslosigkeitserfahrung. Den Befunden von Heckmann und Borjas (1980) folgend, sind künftige Arbeitsmarkteffekte, die gegenwärtiger individueller Arbeitslosigkeitserfahrung zugeschrieben werden, vielfach Effekte des Zugangsrisikos in Arbeitslosigkeit und damit primär ein Selektionseffekt. „In unseren Daten finden wir wenig Evidenz dafür, dass gegenwärtige Arbeitslosigkeit künftige Arbeitslosigkeit voraussagen kann" (Heckman/Borjas 1980, S. 277 f.). Analoge Befunde zur Wirkung früherer Erfahrung von Arbeitslosigkeit berichten etwa Denise Doiron und Tue Gørgens (2008).

Dem stehen Ansätze gegenüber, die der individuellen Erfahrung von Arbeitslosigkeit in einer frühen Phase des Erwerbslebens eine langfristige Wirkung auf den weiteren Erwerbsverlauf und den künftigen Erwerbschance von Individuen (scarring Effekte) zuschreiben. Wiji Arulampalam (2001) unterscheidet drei Scarring Mechanismen: A) Arbeitslosigkeit beeinträchtigt die Akkumulation von Arbeitserfahrung und führt zur Entwertung von arbeitsmarkt-relevanten Skills. B) Arbeitslosigkeit generiert negative Signale, die sich auf die künftige Entlohnung und künftige Karriereschritte auswirken. C) Arbeitslosigkeit reduziert die Einbindung in soziale Netzwerke. Basierend auf amerikanischen Längsschnitt-Daten (NLSY) analysieren Thomas Mroz und Timothy Savage (2006) Effekte von Jugendarbeitslosigkeit auf die individuellen Arbeitsmarkteffekte auf die weiteren und insbesondere späteren Phasen des Lebensverlaufs. Unfreiwillige Arbeitslosigkeit führt kurzfristig zu suboptimaler Investition in Humankapital. Auch wenn es Hinweise auf einen Aufholprozess gibt, kommen Mroz und Savage (vgl. ebd.) zu dem Ergebnis, dass auch 10 Jahre nach einer Arbeitslosigkeitserfahrung im Jugendalter und unter Berücksichtigung eines Aufholeffekts ein negativer Einkommenseffekt zu beobachten ist. Analog fand Gangl (2006) langfristige Einkommensverluste für die USA und Europa auf Basis von Umfragedaten und Joachim Möller und Matthias Umkehrer (2014) fanden kürzlich analoge Einkommenseffekte für Deutschland auf Basis von Registerdaten. Achim Schmillen und Matthias Umkehrer (2013) zeigen lange wirkende Effekte von Arbeitslosigkeit bei Prime-Age-Beschäftigten, als Folge von Langzeit-Arbeitslosigkeitserfahrung im Jugendalter. Anna Manzoni und Irma Mooi-Reci (2011) finden auf Basis von Befragungsdaten ein erhöhtes Risiko erneuter Arbeitslosigkeit und zunehmender Komplexität der Lebensverläufe bei Arbeitslosigkeitserfahrung im Jugendalter. Analog finden Ruud Luijkx und Maarten H. J. Wolbers (2009) lange andauernde Scarring Effekte die insbesondere zu einem erhöhten Risiko von in Arbeitsmarkt-Inaktivität und Arbeitslosigkeit führen für den niederländischen Arbeitsmarkt.

5.2 Jugendarbeitslosigkeit und seelische Gesundheit

Wie Fernandes-Alcantara und Gabe (2009, S. 15 f.) zeigen, wirkt sich fehlende Integration in den Arbeitsmarkt bereits im Jugendalter in vielfacher Hinsicht auf Individuen aus; die Gesundheit scheint dabei besonders betroffen zu sein. Im Detail weist die Forschung zum Zusammenhang von Arbeitslosigkeit bzw. Ausschluss von Beschäftigung und seelischer Gesundheit eine lange Geschichte in den Sozialwissenschaften auf, wobei die Studie von Marienthal (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1932) vielfach als frühe Referenzstudie gilt (vgl. Gallie 1999; Kieselbach et al. 2001). Auch wenn die vielfach verkürzten Messinstrumente[13], die in sozialwissenschaftlichen Erhebungen zum Einsatz kommen, keine Diagnosen im engeren Sinne zulassen, sondern als Hinweise auf mögliche psychische Belastungen zu verstehen sind, findet sich in der Literatur Übereinstimmung beim Befund eines Zusammenhangs zwischen der Erfahrung von Arbeitslosigkeit im Jugendalter und dem Niveau seelischer Gesundheit (vgl. Álvaro/Garrido 2003, S. 173). Jüngere Studien finden analoge Hinweise auch in Bezug auf den Zusammenhang von seelischer Gesundheit und atypischer Arbeitsverträge. Nicht erfasst, jedoch subjektiv wahrgenommene Arbeitslosigkeit scheint dabei die gleiche Wirkung zu nehmen als registrierte Arbeitslosigkeit (vgl. Hammarström/Janlert/Theorell 1988; Hammarström 2002). Bislang ist jedoch die kausale Struktur des Zusammenhangs noch zu wenig erforscht, da vielfach Querschnittsstudien zur Anwendung kommen (siehe etwa Langhoff/Krietsch/Starke 2010). So ist zu berücksichtigen, dass seelische Beeinträchtigungen vielfach auch entwicklungs-bedingt sind und ihren Anfang in Kindheit oder Adoleszenz nehmen und bis ins Erwachsenenalter hinein reichen. Ferner kann eine seelische Beeinträchtigung mit anderen Dimensionen des Lebens verknüpft sein, wie Partnerschaft, und Freundeskreis (vgl. Wittchen/Jacobi 2005), das Fehlen von ökonomischem oder sozialen Kapitals oder mit erhöhter Co-Morbidität (vgl. Hoyer 2006; Langhoff/Krietsch/Starke 2010, S. 345).

Bemerkenswert ist ferner, dass sowohl eine frühe Identifikation seelischer Beeinträchtigung; als auch die angemessene Behandlung vielfach unterentwickelt ist (vgl. Hoyen 2006; Langhoff/Krietsch/Starke 2010, S. 346). Dies scheint insbesondere auch im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit der Fall zu sein. Eine Regionalstudie bei jugendlichen Job-Center-Kunden unter 25 Jahren hat eine systematische Untererfassung seelischer Beeinträchtigung im Prozess von Berufs- und Arbeitsberatung diagnostiziert (vgl. Reissner et al. 2011).

13 Hier sind exemplarisch zu nennen: Hopkins Symptom Check List 10er Skala (HSCL-10), die 12-Item Version des General Health Questionnaire (GHQ 12) oder die 12 bzw. 36 Item Version des Fragebogens zum Gesundheitszustand (SF12/36).

6 Zusammenfassung

Die Große Rezession seit 2008 hat die Konjunkturanfälligkeit Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt deutlich aufgezeigt, die in steigenden Zahlen arbeitsloser Jugendlicher ebenso zum Ausdruck kam wie hohen Arbeitslosenquoten in fast allen europäischen Staaten. Neben Makrofaktoren (neben der Konjunktur sind hier insbesondere demographische Effekte zu beachten) sind individuelle und institutionelle Faktoren zu berücksichtigen, die zwar in der Heuristik des school to work transition Modells anschaulich verknüpft werden, aber letztlich auf vielfältige theoretische Modelle und Erklärungsansätze verweisen.

Bei der statistischen Erfassung sind gleichermaßen alternative Ansätze der Erfassung erwerbsloser Jugendlicher (z. B. basierend auf nationalen Registern, wie das der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland, sowie umfragebasieren Konzepten, wie das von EUROSTAT), bzw. von Jugendlichen mit Übergansproblemen in den Arbeitsmarkt (NEET, disconnected youth). Bei dem Versuch, Jugendliche mit Übergangsproblemen auf dem Weg in den Arbeitsmarkt mit Kennzahlen wie etwa der Arbeitslosenquote zu identifizieren wird deutlich, dass querschnittsorientierte Ansätze zu kurz greifen und längsschnittorientierte Ansätze erforderlich sind.

Neben kurzfristigen Effekten von Arbeitslosigkeit im Übergang von Schule in den Arbeitsmarkt (wie etwa die Verlängerung der individuellen Übergangsphase) sind vielfach längerfristige Folgen zu berücksichtigen, die sowohl die künftige individuelle Arbeitsmarktsituation (Risiko wiederholter Arbeitslosigkeit, Status- oder Einkommenseinbußen) als auch psychische Belastungen und Beeinträchtigung der seelischer Gesundheit zur Folge haben können.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Jugendarbeitslosigkeit eingebunden ist in ein mehrdimensionales und überkomplexes Feld ökonomischer, sozialer und seelischer Interaktionen, deren kausale Struktur bislang nur ansatzweise erforscht ist. Gleichwohl verdichten sich die Hinweise, dass Arbeitslosigkeit in frühen Jahren des Erwerbsverlaufs vielfältige Konsequenzen für den weiteren Erwerbsverlauf und das Wohlergehen der Individuen nimmt. Dies fordert eine kritische Wahl der Analyseverfahren sowie eine Weitung der Analysegrundlagen von Querschnitts- zu Längsschnitt-Analysen und der Messkonzepte. Dafür sind etwa in Deutschland bislang noch zu wenige systematische Datensätze verfügbar. Bezogen auf die Effekte von Jugendarbeitslosigkeit kommt der Lebensverlaufsperspektive eine herausgehobene Bedeutung zu. Etwas die Ausführungen zu den Messkonzepten von Jugendarbeitslosigkeit und deren Alternativen verdeutlicht ferner die künftigen Herausforderungen einer kritischen Beschäftigung mit Aufkommen, Ursachen und Folgen von Jugendarbeitslosigkeit nicht nur im Forschungskontext, sondern auch in den Bereichen von Politik und Praxis.

Quellen

Zitierte Literatur

Alvaro, Jose L./Garrido, Alicia (2003): Economic Hardship, Employment Status and Psychological Wellbeing of Young People in Europe. In: Hammer, Torild (Hg.): Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. A Comparative Study. Bristol: Policy Press, S. 173-192.

Arulampalam, Wiji (2001): Is Unemployment Really Scarring? Effects of Unemployment Experiences on Wages. In: The Economic Journal, 111, S. 585-606.

Armstrong, David/Loudon, R./McCready, S., Wilson, D./Istance, D./Rees, G. (1997): Status 0: A Socio-Economic Study of Young People on the Margin. Belfast: Training and Employment Agency.

Becker, Gary S. (1964): Human Capital. New York/London: Columbia University Press.

Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim G. (2007): Steiniger Weg in die Berufsausbildung – Werdegang von Jugendlichen nach Beendigung der allgemein bildenden Schule. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36 (2), S. 5-9.

Bell, David N. F./Blanchflower, David G. (2011): Young People and the Great Recession. IZA discussion paper 5674. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA).

Berghman, Jos (1995): Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework. In: Room, Graham (Hg.): Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press, S. 10-28.

Berghman, Jos (1997): The Resurgence of Poverty and the Struggle against Exclusion: A New Challenge for Social Security in Europe? In: International Social Security Review, 50 (1), S. 3-21.

Bills, David B. (2004): The sociology of education and work. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.

Blanchflower, David G./Freeman, Richard. B.(2000): The declining economic status of young workers in OECD countries. In: Blanchflower, David G./Freeman, Richard B. (Hg.): Youth Unemployment and Joblessness in Advanced Countries. Chicago/London: University of Chicago Press, S. 19-55.

Blau, Peter M./Duncan, Otis Dudley (1967): The American occupation structure. New York: Wiley.

Brandolini, Andrea/Cipollone, Piero/Viviano, Eliana (2006): Does the ILO definition capture all unemployment? In: Journal of the European Economic Association, 4 (1), S. 153-179.

Brzinsky-Fay, Christian (2007): Lost in transition? Labour market entry sequences of school leavers in Europe. In: European Sociological Review, 23 (4), S. 409-422.

Büchel, Felix (1993): Perforierte Langzeitarbeitslosigkeit als Strukturtyp der Arbeitslosenforschung. In: Konjunkturpolitik, 39 (1/2), S. 49-75.

Burd-Sharps, Shara/Lewis, Kristen (2012): One in seven – Ranking youth disconnection in the 25 largest metro areas. Washington: Measure of America – A project of the Social Science Research Council. http://www.measureofamerica.org (Abruf: 27.05.2015).

Bynner, John/Parsons, Samanta (2002): Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment or Training. In: Journal of Vocational Behavior, 60 (2), S. 289-309.

Cahuc, Pierre/Zylberberg, Andre (2004): Labor Economics. Cambridge/London: MIT Press.

Clark, Kim/Summers, Lawrence (1982): The Dynamics of Youth Unemployment. In: Freeman, Richard B./Wise, David A. (Hg.): The Youth Labor Market Problem: Nature, Causes and Consequences. Chicago: University of Chicago Press.

Croxford, Linda/Raffe, David (2000): 'Young People Not in Education, Employment or Training: An Analysis of the Scottish School Leavers Survey'. Report to Scottish Executive, Edinburgh: CES, University of Edinburgh.

Dietrich, Hans (2001): Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit – Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 34, S. 419-439.

Dietrich, Hans (2003): Scheme Participation and Employment Outcome of Young Unemployed – Empirical Findings from Nine European Countries. In: Hammer, Torild (Hg.): Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. A Comparative Study. Bristol: Policy Press, S. 83-108.

Dietrich, Hans (2008): Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 68-92.

Dietrich, Hans (2012): Youth Unemployment in Europe. Theoretical Considerations and Empirical Findings. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/09227.pdf (Abruf: 27.05.2015).

Dietrich, Hans (2013a): Youth unemployment in the period 2001-2010 and the European crisis – looking at the empirical evidence. In: Transfer: European Review of Labour and Research, 19 (3), S. 305-324.

Dietrich, Hans (2013b): Übergang aus Ausbildung in Beschäftigung für die Jahre 1977-2003 unter besonderer Berücksichtigung von Konjunktur und Demographie. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). http://www.dji.de/14_kjb (Abruf: 27.05.2015).

Dietrich, Hans/Abraham, Martin (2005): Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-98.

Dietrich, Hans/Gerner, Hans-Dieter (2007): The Determinants of Apprenticeship Training with Particular Reference to Business Expectations. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung – Journal for Labour Market Research, 40 (2/3), S. 221-233.

Dietrich, Hans/Gerner, Hans-Dieter (2012): The effects of tuition fees on the decision for higher education: evidence from a German policy experiment. In: Economics Bulletin, 32 (3), S. 2407-2413.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2007): Info Übergänge in Arbeit. München: DJI.

Doiron, Denise/Gørgens, Tue (2008): State dependence in youth labor market experiences, and the evaluation of policy interventions. In: Journal of Econometrics, 145 (1-2), S. 81-97.

Du Bois-Reymond, Manuela/Plug, Wim/te Poel, Yolanda /Ravesloot, Janita (2001): Vorstellungen Jugendlicher über jung sein und erwachsen werden. In: ZSE, 21, S. 371-392.

Eurofound (2012): NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (EC) (2010a): Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee of the regions: The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion. Brüssel.

European Commission (EC) (2010b): Youth on the move. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (EC) (2012): Towards a job-rich recovery COM(2012) 173 final. Brüssel.

European Commission (EC) (2013): Council recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee. In: Official Journal of the European Union, 56, C 120/01.

Esping-Andersen, Gosta (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.

Fernandes, Adrienne L./Gabe, Thomas (2009): Disconnected Youth: A Look at 16- to 24-Year-Olds Who Are Not Working or in School. Washington: Congressional Research Service.

Franz, Wolfgang (1981): Zur Dauer der Jugendarbeitslosigkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Resultate und wirtschaftspolitische Implikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 14 (2), S. 156-181.

Franz, Wolfgang (1982): Youth unemployment in the Federal Republic of Germany. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Franz, Wolfgang/Inkmann, Joachim/Pohlmeier, Winfried/Zimmermann, Volker (1997): Young and out in Germany: On the Youths' chances of Labor Market Entrance in Germany. Working Paper 6212. Cambridge: National Bureau of Economic Research (NBER).

Franz, Wolfgang/Zimmermann, Volker (2002): The transition from apprenticeship training to work. In: International Journal of Manpower, 23, S. 411-425.

Furlong, Andy (2006): Not a very NEET solution: Representing problematic labour market transitions among early school-leavers. In: Work, Employment and Society, 20, S. 553-569.

Furlong, Andy/Cartmel, Fred/Biggart, Andy/Sweeting, Helen/West, Patrick (2003): Youth transitions: Patterns of vulnerability and processes of social inclusion. Edinburgh: Scottish Executive.

Gallie, Duncan (1999): Unemployment and Social Exclusion in the European Union. In: European Societies, 1 (2), S. 139-167.

Gallie, Duncan/Paugam, Serge (2000): Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe. Oxford/New York: Oxford University Press.

Gangl, Markus (2006): Scar Effects of Unemployment: An Assessment of Institutional Complementarities. In: American Sociological Review, 71, S. 986-1013.

Garloff, Alfred/Pohl, Carsten/Schanne, Norbert (2013): Do small labor market entry cohorts reduce unemployment? In: Demographic Research, 29 (4), S. 379-406.

Gonzales, Roberto G. (2011): Learning to Be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood. In: American Sociological Review, 76, S. 602-619.

Hall, Peter A./Soskice, David (Hg.) (2001): Varieties of Capitalism, The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford: Oxford University Press.

Hammarström, Anne (2002): Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers. In: Journal of Epidemiology & Community Health, 56 (8), S. 624-630.

Hammarström, Anne/Janlert, Urban/Theorell, Töres (1988): Youth unemployment and ill health: Results from a 2-year follow-up study. In: Social Science & Medicine, 26 (10), S. 1025-1033.

Hammer, Torild (2003): Introduction. In: Hammer, Torild (Hg.): Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. Bristol: Policy Press, S. 1-20.

Heckman, James/Borjas, George (1980): Does Unemployment Cause Future Unemployment? Definitions, Questions and Answers from a Continuous Time Model of Heterogeneity and State Dependence. In: Economica, 47, S. 247-283.

Hoyer, Jürgen (2006): Bestandsaufnahme zur psychischen Gesundheit. Vortrag im Expertengespräch mit der SRH Dresden.

International Labour Organization (ILO) (2004): Sources and Methods: Labour Statistics Vol. 3: Economically active population, employment, unemployment and hours of work (household surveys). Vol. 4: Employment, unemployment, wages and hours of work (administrative records and related sources). Genua: ILO.

Istance, David/Rees, Gareth/Williamson, Howard (1994): Young people not in education, training or employment in South Glamorgan. Cardiff: South Glamorgan Training and Enterprise, Council University of Cardiff.

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul/Zeisel, Hans (1975[1932]): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jimeno, Juan F./Rodríguez-Palenzuela, Diego (2002): Youth Unemployment in the OECD: Demographic Shifts, Labour Market Institutions and Macroeconomic Shocks. EZB-Working Papers 155. Frankfurt a.M.: European Central Bank (ECB).

Kieselbach, Thomas (Hg.) (2000a): Youth Unemployment and Health. A Comparison of Six European Countries. Opladen: Leske + Budrich.

Kieselbach, Thomas (Hg.) (2000b): Youth Unemployment and Social Exclusion. A Comparison of Six European Countries. Opladen: Leske + Budrich.

Kieselbach, Thomas/Heeringen, Kees van/La Rosa, Michele/Lemkow, Louis/Sokou, Katerina/Starrin, Bengt (Hg.) (2001): Living on the Edge – A Comparative Study on Long-Term Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe. Opladen: Leske + Budrich.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, S. 1-29.

Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.

Langhoff, Thomas/Krietsch, Ina/Starke, Christian (2010): Der Erwerbseinstieg junger Erwachsener: unsicher, ungleich, ungesund. In: WSI Mitteilungen, 7/2010, S. 343-349.

Lindbeck, Assar/Snower, Dennis J. (2001): Insiders versus Outsiders. In: The Journal of Economic Perspectives, 15 (1), S. 165-188.

Luijkx, Ruud/Wolbers, Maarten H. J. (2009): The Effects of Non-Employment in Early Work-Life on Subsequent Employment Chances of Individuals in the Netherlands. In: European Sociological Review, 258 (6), S. 647-660.

Macunovich, Diane J. (1999): The fortunes of one's birth: Relative cohort size and the Youth labor market in the United States. In: Journal of Population Economics, 12 (2), S. 215-272.

Manzoni, Anna/Mooi-Reci, Irma (2011): Early Unemployment and Subsequent Career Complexity: A Sequence-Based Perspective. In: Schmollers Jahrbuch, 131 (2), S. 339-348.

Martin, Gary (2009): A Portrait of the Youth Labor Market in 13 Countries, 1980-2007. In: Monthly Labor Review, July/2009, S. 3-21.

Mayer, Karl Ulrich (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Mayer, Karl Ulrich (Hg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderband 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-21.

Mayer, Karl Ulrich (2001): Lebensverlauf. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2. Auflage. Opladen Leske + Budrich, S. 446-460.

Möller, Joachim/Umkehrer, Matthias (2014): Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany? Diskussionspapier. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Mroz, Thomas/Savage, Timothy (2006): The Long-Term Effects of Youth Unemployment. In: Journal of Human Resources, 41, S. 259-293.

Müller, Walter/Gangl, Markus (2003): Transitions from Education to Work in Europe. Oxford: University Press.

O'Higgins, Niall (1997): The Challenge of Youth Unemployment. ILO Employment and Training Working Papers, No. 7. Geneva.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998): Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2000): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002): Employment Outlook. Paris: OECD.

Pastore Francesco (2015): The youth experience gap. Explaining national differences in the school-to-work transition. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.

Paugam, Serge (1995): The Spiral of Precariousness: A Multidimensional Approach to the Process of Social Disqualification in France. In: Room, Graham (Hg.): Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press, S. 49-79.

Paugam, Serge (1996): Poverty and Social Disqualification: a Comparative Analysis of Cumulative Social Disadvantage in Europe. In: Journal of European Social Policy, 6 (4), S. 287-303.

Payne, Joan (2000): Young People Not in Education, Employment or Training: Data from the England and Wales Youth Cohort Study, Research Report 201. Nottingham: Department for Education and Employment (DfEE).

Pfeiffer, Friedhelm/Seiberlich, Ruben R. (2010): A Socio-economic Analysis of Youth Disconnectedness. IZA discussion paper 4855. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA).

Reagan, Patricia B. (1992): On-the-job training, layoff by inverse seniority, and the incidence of unemployment. In: Journal of Economics and Business, 44 (4), S. 317-324.

Raffe, David (1994): Compulsory education and what then? Signals, choices, pathways. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and US Department of Education (DoE) (Hg.): Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice. Paris: OECD.

Raffe, David (1998): Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study. In: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Hg.): Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training. Paris: OECD.

Raffe, David (2003): Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates. In: Journal of Youth Studies, 6 (1), S. 3-19.

Raffe, David/Brannen, Karen/Croxford, Linda (2001): The Transition from School to Work in the Early 1990s: A comparison of England, Wales and Scotland. In: Journal of Education and Work, 14 (3), S. 293-313.

Reissner, Volker/Rosien, Meike/Jochheim, Kai/Kuhnigk, Olaf/Dietrich, Hans/Hollederer, Alfons/Hebebrand, Johannes (2011): Psychiatric disorders and health service utilization in unemployed youth. In: Health risk behaviour in adolescents and capacity building for health promotion. In: Journal of public health (Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften), 19 (1), S. 13-20.

Robson, Karen (2010): The afterlife of NEETs. In: Attwell, Paul/Newman, Katherine S. (Hg.): Growing gaps. Educational inequality around the world. Oxford: University Press, S. 185-332.

Room, Graham (1995): Poverty and social exclusion: the new European agenda for policy and research. In: Room, Graham (Hg.): Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Bristol: Policy Press, S. 1-9.

Ryan, Paul (2001): The school-to-work-transition: a cross-national perspective. In: Journal of Economic Literature, 39, S. 34-92.

Schmillen, Achim/Umkehrer, Matthias (2013): The Scars of Youth – Effects of Early-Career Unemployment on Future Unemployment Experience. IAB Discussion Paper, 06/2013.

Schreyer, Franziska/Bauer, Angela (2014): Regional ungleiche Teilhabe – Geduldete Fluchtmigranten und duale Ausbildung in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt, 11, S. 285-292

Serrano Pascual, Amparo (Hg.) (2000): Tackling Youth Unemployment in Europe. Brüssel: European Trade Union Institute (ETUI).

Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hg.) (1998): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destination. Oxford: Clarendon Press.

Verick, Sher (2011): The Impact of the Global Financial Crisis on Labor Markets in OECD Countries: Why Youth and Other Vulnerable Groups Have Been Hit Hard. In: Islam, Iyanatul/Verick, Sher (Hg.): From the Great Recession to Labor Market Recovery: Issues, Evidence and Policy Options. New York: Palgrave Macmillan, S. 119-145.

Vogel, Dita/Aßner, Manuel (2010): Kinder ohne Aufenthaltsstatus – illegal im Land, legal in der Schule. Studie für den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).

Walker, Robert (1995): The dynamics of poverty and social exclusion. In: Room, Graham (Hg.): Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion. Bristol: Policy Press, S. 102-128.

Watts, Anthony G. (2001): Career guidance and social exclusion: a cautionary tale. In: British Journal of Guidance and Counselling, 29 (2), S. 157-176.

White House Council for Community Solutions (2012): „Community Solutions for Opportunity Youth." Final Report. June 2012. http://www.serve.gov/new-images/council/pdf/12_0604whccs_finalreport.pdf (Abruf: 27.05.2015).

Williamson, Howard (1997): Status Zero youth and the underclass. In: MacDonald, Robert (Hg.): Youth, the ‚underclass' and social exclusion. London/New York: Routledge, S. 70-82.

Williamson, Howard (2010): Delivering a ‚NEET' solution: an essay on an apparently intractable problem. In: Upton, Stevie (Hg.): Engaging Wales' disengaged youth. Cardiff: Institute of Welsh Affairs, S. 7-19.

Wittchen, Hans-Ulrich/Jacobi, Frank (2005): Size and Burden of Mental Disorders in Europe – A Critical Review and Appraisal of 27 Studies. In: European Neuropsychopharmacology, 15 (4), S. 357-376.

Yates, Scott/Payne, Malcolm (2006): Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People. In: Journal of Youth Studies, 9 (3), S. 329-344.

Britta Thege & Marike Schmeck

C3 Alle Jahre wieder: Der Einfluss von Gender in der Berufswahl

1 Einführung 588

2 Aktuelle Tendenzen des *doing gender* in der Berufswahl 590

3 Wie lässt sich das Gendering in der Berufswahl erklären? 594
3.1 Strukturtheoretische Ansätze 595
3.2 Handlungstheoretische Ansätze 596

4 Welche Folgen hat die Segregation? 597
4.1 Ungleiche Lebenschancen 597
4.2 Fachkräftemangel 599

5 Was bedeuten diese Befunde für die schulische und beratende Berufsorientierung? 601
5.1 Gendersensible Beratung 603
5.2 Strukturelle Voraussetzungen 604

6 Zusammenfassung 605

Der Beitrag beschäftigt sich mit der bis heute anhaltenden Persistenz geschlechtsspezifischer Berufswahlentscheidungen beim Berufseintritt junger Frauen und Männer in Deutschland und dem Phänomen des horizontal – das heißt beruflich – segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Bedeutsam ist dies zum einen deshalb, weil die berufliche Segregation eine einflussreiche Dimension sozialer Ungleichheit zwischen Frauen und Männern im Erwerbsleben darstellt. Zum anderen hat das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten zur Folge, dass dem Arbeits- und Berufssystem wichtige Potenziale verloren gehen, was sich gegenwärtig bereits problematisch in technischen Berufsfeldern oder im Gesundheitsbereich, besonders in der Pflege, auswirkt und gemeinhin unter dem Stichwort Fachkräftemangel diskutiert wird.

Ziel des Beitrags ist, diejenigen Instanzen, die bei der Berufswahlentscheidung eine wichtige Rolle spielen – mit Berufsorientierung befasste Akteure und Akteurinnen wie Lehrkräfte, Berufsberater und Berufsberaterinnen, aber auch betriebliche Personalverantwortliche – einmal mehr für die Bedeutung der Kategorie Geschlecht und des *doing gender* im Zusammenhang mit den Berufswahlentscheidungen junger Menschen zu

sensibilisieren und Perspektiven für eine veränderte Praxis jenseits der traditionellen Geschlechterzuschreibungen zu eröffnen.

Dazu informiert der Beitrag zunächst über aktuelle Entwicklungen des geschlechtsspezifisch geteilten Ausbildungsmarktes, skizziert wesentliche Erklärungsansätze der Genderforschung zu den Ursachen geschlechtsspezifischer Berufswahl, umreißt Folgen der Segregation und nimmt schließlich einen Ausblick auf einige grundlegende Aspekte einer gendergerechten Berufsorientierung vor.

1 Einführung

Aktuell haben junge Frauen und Männer gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) die Wahl zwischen gut 350 anerkannten Ausbildungsberufen. Doch alle Jahre geben Daten zur Berufsbildung denselben Befund wieder: Scheinbar unbeeinflusst sowohl vom rapiden Wandel in der Arbeits- und Berufswelt als auch sich verändernden Geschlechterrollen und Geschlechterarrangements beschränkt sich die Mehrheit der Auszubildenden auf nur wenige Berufsfelder. Berufswahlen erfolgen im dualen und schulischen Berufsausbildungssystem überwiegend geschlechtstypisch: Männer konzentrieren sich in erster Linie auf Berufe im gewerblich-technischen Bereich, Frauen auf personenbezogene Dienstleistungs- und kaufmännisch-verwaltende Berufe. Männer sind in der dualen, Frauen in der vollzeitschulischen Ausbildung überrepräsentiert.[1]

Beiden Geschlechtern ein breites Spektrum an Berufen aufzuzeigen, das auch nichttraditionelle Berufsbilder einschließt, war und ist bis heute Ziel der Bildungsplanung und -politik, da es scheint, als hätte die Fülle an Programmen, Maßnahmen und Projekten seitens Politik, Bildungsinstitutionen und Unternehmen nicht den erhofften Erfolg gebracht. Seit den 1970er werden immer wieder auf Länder- und Bundesebene vielerorts (Modell)Projekte gestartet, um junge Menschen für geschlechtsuntypische Berufswahlen zu motivieren und insbesondere das Berufswahlspektrum junger Frauen zu erweitern, ihr Technikinteresse zu wecken und sie zur Wahl eines MINT-Berufes[2] anzuregen. Noch 2008 wurde die erste bundesweite Netzwerk-Initiative „Komm, mach MINT“ gegründet, die über 190 Partner aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Medien vernetzt, um Mädchen und Frauen für MINT-Studiengänge und -Berufe zu begeistern und dabei unterstützt, innovative Maßnahmen wie den Girls‘- und Boys‘ Day, Mädchentechniktage, Technikprojekte in Unternehmen,

1 Auch Studienfachwahlen erfolgen nach geschlechtstypischen Mustern. Frauen finden sich eher in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in der Medizin, Männer überproportional häufig in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Aufgrund der Komplexität des Themas finden genderspezifische Unterschiede in der Studienfachwahl in diesem Beitrag keine Berücksichtigung.

2 MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Praktika, Technik-Abenteuer-Camps, Schnuppertage und -kurse an Hochschulen, Mentoringprogramme, Workshops oder Wettbewerbe umzusetzen. Zuvor wurde 2005 das Projekt „Neue Wege für Jungs" auf den Weg gebracht, ein Netzwerk, in dem sich über 100 Initiativen der Jungenförderung mit dem Ziel engagieren, Jungen neue Perspektiven für ihre Berufs- und Lebensplanung aufzuzeigen, sie in ihren sozialen Kompetenzen zu stärken und tradierte Männlichkeitsmuster aufzubrechen.

Und dennoch: Die horizontale Segregation des Arbeitsmarktes in Frauen- und Männerberufe[3] ist stabil und besteht im Jahr 2015 unverändert fort. Warum dann all diese Bemühungen, die irgendwie ins Leere zu laufen scheinen, warum Frauen unbedingt in technische und Männer in soziale Berufe drängen, wenn sie es scheinbar gar nicht wollen?

Berufswahlentscheidungen zeigen deutlich geschlechtlich codierte Muster, mit anderen Worten, Berufswahlen sind eng mit der Kategorie Geschlecht verknüpft. Um Berufswahlen nicht durch zum Teil überkommene Geschlechterstereotype einzuschränken, aber auch um künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen, wird es als wünschenswert erachtet, dass Berufswahlentscheidungen unabhängig vom Geschlecht und stärker gemäß der tatsächlichen individuellen Neigungen und Talente getroffen werden. Unter dieser Prämisse brachte die Bundesregierung 2008 das Berufsorientierungsprogramm „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten" (BOP)[4] auf den Weg, das u. a. unter dezidierter Berücksichtigung der Genderperspektive jungen Menschen eine Berufswahl ohne Geschlechterbarrieren nahebringen möchte und einmal mehr auf die Relevanz einer geschlechtersensiblen Berufsorientierung verweist.

> *Die Berufswahl ist eine der wichtigsten Entscheidungen im Leben eines Menschen. Damit sie nicht vom eigenen Geschlecht abhängig gemacht, sondern nach individuellen Fähigkeiten und Interessen getroffen wird, ist eine geschlechtssensible Berufsorientierung von großer Bedeutung.*
>
> *(Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, S. 6)*

Zum andern scheint es, dass junge Frauen trotz aller Bildungserfolge[5] „das von ihnen erworbene Bildungskapital nicht in gleichem Maße in berufliche Perspektiven umsetzen können wie junge Männer" (vgl. Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte 2003, o.S.). Nach wie vor wird ihnen die Verantwortlichkeit für die Haus-, Familien- und Sorgearbeit (Care) unterstellt, was

3 Berufe mit einem Frauenanteil von 0 bis 30 Prozent gelten als Männerberufe, Berufe mit einem Frauenanteil von 70 bis 100 Prozent als Frauenberufe, alle übrigen als Mischberufe (vgl. Trappe 2006).

4 Weitere Informationen dazu unter: www.berufsorientierungsprogramm.de.

5 Frauen ist es in den letzten Jahren gelungen, ihren Beschäftigtenanteil insbesondere in akademisch qualifizierten Berufen zu steigern und auch in einige hochqualifizierte Misch- und Männerberufe einzusteigen (vgl. Hausmann/Kleinert 2014, S. 8; Matthes/Biersack 2009, S. 22).

sie auf dem Arbeitsmarkt mit spezifischen Spielregeln konfrontiert, mit denen sich junge Männer nicht auseinander setzen müssen, so dass man hier von einer Gerechtigkeitslücke sprechen kann.[6]

2 Aktuelle Tendenzen des *doing gender* in der Berufswahl

Die meisten Berufe auf dem deutschen Arbeitsmarkt werden also entweder überwiegend von Frauen oder überwiegend von Männern ausgeübt. Man(n)/Frau ist in der Regel unter sich. Berufsbereiche wie Pflege, Erziehung, Reinigung und einfache Bürotätigkeiten sind Frauen-, technische und verarbeitende Berufe Männerdomänen. Zu den geschlechtergemischten Berufen gehören vor allem kaufmännische und gastronomische Berufe (vgl. Hausmann/Kleinert 2014, S. 2 f.).

Der Blick auf die Berufswahlstatistik belegt, dass die berufliche Segregation beim Berufseintritt ihren Ausgang nimmt. Von den 20 am häufigsten gewählten dualen Ausbildungsberufen kommen 13 bei dem jeweils anderen Geschlecht überhaupt nicht unter den ersten 20 vor (siehe Tabelle 1 und 2). Darüber hinaus ist das Berufswahlspektrum der Frauen in der dualen Berufsausbildung sehr viel enger als das der Männer, im Vergleich der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe konzentrieren sich stets deutlich mehr Frauen als Männer in der jeweiligen Kohorte. So findet sich ein knappes Drittel (31,6%) aller weiblichen Auszubildenden in nur fünf Ausbildungsberufen (medizinische Fachangestellte, Bürokauffrau, Kauffrau im Einzelhandel, Industriekauffrau und zahnmedizinische Fachangestellte) wieder, etwas über die Hälfte (52,1%) in zehn und 70 Prozent in 20 Ausbildungsberufen. Von den männlichen Auszubildenden konzentriert sich lediglich ein gutes Fünftel (23,5%) auf fünf Ausbildungsberufe (Kfz-Mechatroniker, Industriemechaniker, Elektroniker der Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik, Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik oder Kaufmann im Einzelhandel), ein Drittel (34,3%) auf zehn und 56,7 Prozent auf 20 Berufe. Das heißt, Männer wählen zwischen mehr verschiedenartigen Berufen als Frauen (siehe Abbildung 1).[7]

6 Bettina Franzke merkt in diesem Kontext an, dass Frauen und Männer ihre Berufe und Lebenswelten erst dann wirklich frei werden wählen können, wenn Arbeitswelten so gestaltet sind, dass sie den Erwerbstätigen erlauben, ihren familiären und beruflichen Aufgaben parallel und lebensphasenorientiert gerecht zu werden (vgl. Franzke 2014, S. 36).

7 Zu statistischen Effekten in diesem Kontext vgl. Matthes/Biersack 2009, S. 19 ff.

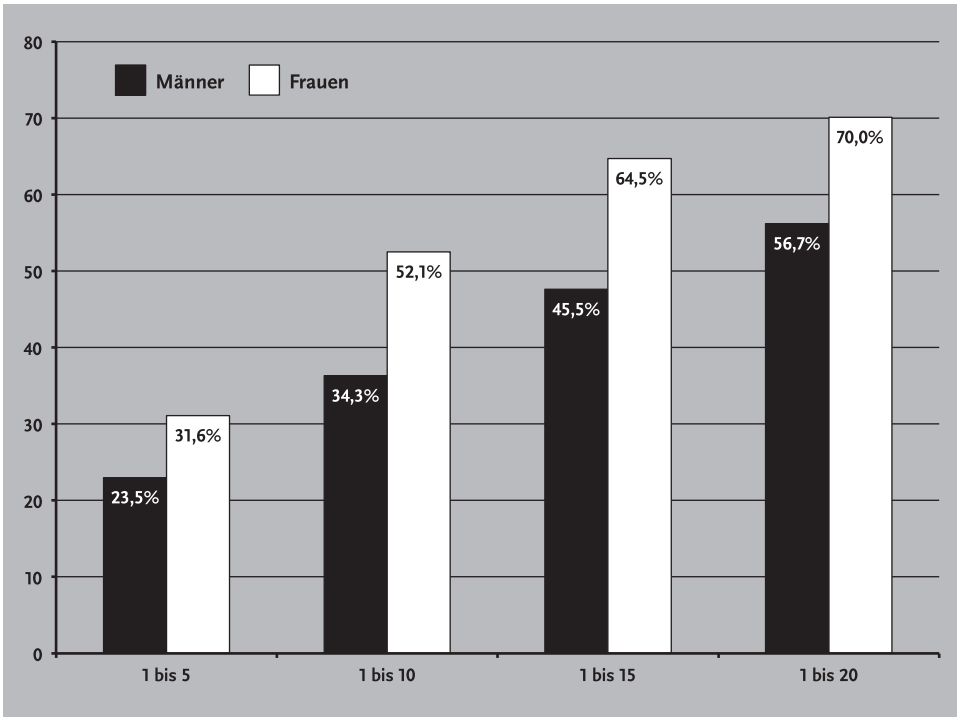


Abbildung 1: Anteile von Männern und Frauen an den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen, 2013 (Quelle: eigene Berechnung auf Grundlage von Zahlen des Statistischen Bundesamtes 2015a, 2015b)

Die Langlebigkeit und Hartnäckigkeit der Segregation lässt sich veranschaulichen, betrachtet man die Rangfolge der Berufswahlen über einen längeren Zeitraum hinweg. Die ersten fünf Ränge variieren kaum, seit Jahrzehnten unangefochten steht auf Platz 1 der Männerberufswahlen der Kfz-Mechatroniker. Einen Bedeutungszuwachs in der Beliebtheit erlebten im betrachteten Zeitraum die Ausbildungen zum Industriemechaniker, Fachinformatiker, Mechatroniker und Zerspanungsmechaniker, die traditionellen Handwerksberufe des Tischlers sowie Malers und Lackierers erfuhren hingegen einen Bedeutungsverlust.

Ausbildungsberufe von Männern	Rang		
	2013	2005	2000
KFZ-Mechatroniker	1	1	1
Industriemechaniker	2	2	12
Elektroniker Gebäudetech.	3	3	2
Anlagenmech. Sanitär...	4	4	6
Kfm. Einzelhandel	5	5	5
Fachinformatiker	6	k.A.	17
Mechatroniker	7	11	25
Kfm. Groß- u. Außenhandel	8	10	8
Fachkraft f. Lagerlogistik	9	k.A.	k.A.
Industriekaufmann	10	12	11
Elektroniker Betriebstechn.	11	13	18
Zerspanungsmechaniker	12	14	27
Metallbauer	13	8	7
Verkäufer	14	k.A.	k.A.
Koch	15	6	9
Bankkaufmann	16	16	15
Tischler	17	9	4
Maler u. Lackierer	18	7	3
Bürokaufmann	19	15	16
Werkzeugmechaniker	20	17	26

Tabelle 1: Die 20 beliebtesten Ausbildungsberufe von Männern im Zeitvergleich (Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesamtes 2015a; BMBF 2002, 2008)

Berufsausbildungen, die sich bei Frauen großer Beliebtheit erfreuen, nämlich die Berufe der medizinischen und zahnmedizinischen Fachangestellten sowie kaufmännische Berufe variieren im Zeitvergleich ebenfalls kaum. Lediglich der Dienstleistungsberuf der Verkäuferin hat über die Jahre an Beliebtheit gewonnen und der Handwerksberuf der Friseurin etwas verloren.

Ausbildungsberufe von Frauen	Rang		
	2013	2005	2000
Medizin. Fachangestellte	1	2	3
Bürokauffrau	2	1	1
Kauffrau im Einzelhandel	3	3	2
Industriekauffrau	4	6	6
Zahnmediz. Fachangestellte	5	4	5
Verkäuferin	6	11	11
Kauffr. Bürokommunikation	7	8	9
Friseurin	8	5	4
Fachverkäuf. Lebensmittelh.	9	7	7
Bankkauffrau	10	10	8
Kauffrau Groß- u. Außenhdl.	11	12	12
Hotelfachfrau	12	9	10
Steuerfachangestellte	13	14	13
Verwaltungsfachangestellte	14	15	15
Rechtsanwaltsfachangestellte	15	13	14
Kauffrau f. Versicherungen	16	19	22
Kffr. Spedition u. Lagerlog.	17	k.A.	25
Sozialversicherungsfachang.	18	k.A.	24
Köchin	19	17	16
Mediengestalterin D&P	20	k.A.	k.A.

Tabelle 2: Die 20 beliebtesten Ausbildungsberufe von Frauen im Zeitvergleich (Quelle: eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesamtes 2015b; BMBF 2002, 2008)

Neben der dualen Ausbildung gibt es die Möglichkeit, eine vollzeitschulische Berufsausbildung zu absolvieren. Berufe aus den Bereichen Gesundheits- und Sozialwesen, Wirtschaft, Fremdsprachen, Musik, und IT können nur an staatlichen oder privaten Berufsfachschulen erlernt werden. Eine Ausbildungsvergütung gibt es dort in der Regel nicht, an den privaten Schulen muss sogar Schulgeld entrichtet werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit o.J.). Wie die duale Ausbildung ist auch die schulische Ausbildung durch eine starke Teilung in Frauen- und Männerbereiche gekennzeichnet. Sehr viel mehr Frauen (69%) als Männer (31%) absolvieren eine schulische Berufsausbildung (vgl. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2009, S. 111).

Überproportional viele Frauen finden sich in Schulen des Gesundheits- und Sozialwesens, Männer in der Wirtschaftsinformatik (vgl. Pimminger 2012, S. 18 f.). Mit einem Frauenanteil von über 80 Prozent sind Berufe in der Kranken- und Altenpflege oder der Beruf der Erzieherin/Kinderpflegerin klassische Frauenberufe (vgl. Franzke 2014, S. 29).

Frauen und Männer sind demnach fortgesetzt in unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftszweigen des Arbeitsmarktes beschäftigt. Dies ist nicht zuletzt historisch begründet. So führte vor allem die sich im 19. Jahrhundert durchsetzende Arbeitsteilung zwischen „männlichen" Professionen und „weiblichen" Semiprofessionen zu einer ausgeprägten Vergeschlechtlichung von Berufsfeldern (vgl. Wetterer 1995) mit männlichem Spezialwissen und Expertentum (z. B. im Ingenieurswesen) auf der einen und weiblichen „natürlichen" Befähigungen (z. B. in Gesundheits- und Pflegeberufen) auf der anderen Seite. Diese normativen Geschlechtervorstellungen werden auf dem deutschen Arbeitsmarkt bis heute fortgeschrieben.

3 Wie lässt sich das Gendering in der Berufswahl erklären?

Zur Erklärung des individuellen Berufswahlverhaltens liegen eine Reihe von Berufswahltheorien aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten (Ökonomie, Psychologie, allgemeine und berufspädagogische Erziehungswissenschaften) vor. Zur Erklärung der geschlechtlich codierten Berufswahl und Arbeitsmarktsegregation rekurrieren die früheren Diskurse der 1970er und 1980er Jahre insbesondere auf sozialisationstheoretische Annahmen, die postulieren, dass ausgehend von der traditionellen geschlechtlichen Arbeitsteilung berufliche Präferenzen von traditionellen Geschlechterrollen und damit einhergehenden geschlechtstypischen stereotypen Erwartungen an Frauen und Männer geprägt seien.

In den daran anschließenden Diskursen der Frauen- und Genderforschung der 1980er und 1990er Jahren wird fortan zwischen zwei zentralen Forschungsperspektiven unterschieden: zum einen strukturell orientierten Ansätzen, die die Ursachen bzw. das „Warum" der Segregation auf Makroebene untersuchen, zum anderen handlungsorientierten Ansätzen, die die Eigenbeteiligung der Individuen bei der Berufswahl in den Mittelpunkt der Analyse stellen und Antworten auf die Frage, „wie" die Segregation von den Subjekten selbst hergestellt wird, suchen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 120). Keiner der Ansätze vermag für sich allein genommen das Phänomen der anhaltenden beruflichen Geschlechtersegregation hinlänglich zu erklären, da Menschen weder in ihren Handlungen völlig frei noch ausschließlich durch gesellschaftliche Bedingungen determiniert sind. Vielmehr kommen im Schnittfeld von Struktur und

Handlung bestimmte gesellschaftliche Normen und Anforderungen zum Tragen, so dass geschlechtstypische Berufswahlentscheidungen aufgrund des komplexen Zusammenspiels subjektiver, struktureller und normativer Einflussfaktoren erfolgen.[8]

3.1 Strukturtheoretische Ansätze

Strukturtheoretische Ansätze nehmen Bezug auf die Struktur und Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Sie führen geschlechtsspezifische Berufswahlen auf gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und die historisch gewachsene Segmentation des Arbeitsmarktes (siehe oben) zurück. Dabei stellen sie die Teilung des Arbeitsmarktes in Frauen- und Männerberufe in den Zusammenhang mit Mechanismen der Separierung im Erwerbssystem. Geschlecht wird in dieser Perspektive als Strukturkategorie verstanden, die Frauen und Männern innerhalb der Gesellschaft ungleiche soziale Positionen zuweist, die sich auch in Benachteiligungsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt und geschlechtsbezogenen Ungleichheiten im Erwerbsleben wiederfinden. Frauen- und Männerberufe etwa erfahren eine gesellschaftlich unterschiedliche Bewertung. Da klassische Frauenberufe oft als hausarbeitsnah und infolgedessen als weniger qualifiziert beschrieben werden als Tätigkeiten, die vornehmlich Männerberufe kennzeichnen, wie etwa in der Industrieproduktion (vgl. Heintz et al. 1997, S. 23; Winker 2007, S. 20; Ruggieri/Wanzek 2011, S. 38), werden von Frauen ausgeführte Tätigkeiten im Status-Gefüge der Berufe weitaus geringer geschätzt (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, S. 219).

Auch das traditionelle „Normalarbeitsverhältnis“, worunter eine ununterbrochene Vollzeiterwerbstätigkeit verstanden wird und das am Modell des männlichen Familienernährers ausgerichtet ist, ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Indem Frauen ganz unabhängig von ihrer individuellen Erwerbsorientierung die primäre Zuständigkeit für die private Haus- und Familienarbeit zugewiesen bekommen, wird ihnen seitens des Arbeitsmarktes eine geringere zeitliche Verfügbarkeit unterstellt als Männern. Diese Vorwegnahme wirkt sich grundsätzlich negativ auf die Erwerbs- und Karrierechancen von Frauen aus.

Als weitere strukturelle Barrieren, die dazu führen, dass auch heute junge Frauen keine allzu große Neigung zeigen, Ausbildungen außerhalb des klassischen Beschäftigungsmodells zu wählen, werden im Rahmen strukturtheoretischer Überlegungen Ungleichheiten im Bildungssystem herausgestellt, die die Weichen für die berufliche Segregation stellen. Das Ausbildungssystem selbst hat sich über den dualen und schulischen Ausbildungsweg geschlechtlich differenziert, Männer dominieren in der dualen Ausbildung, Frauen in der vollzeitschulischen (vgl. Pimminger 2012, S. 22 f.). Dass sich trotz veränderter normativer Leitbilder, wie dem Stereotyp des männlichen

8 Zum Einfluss normativer Orientierungsmuster auf die Berufs- und Studienwahl insbesondere junger Frauen vgl. Micus-Loos et al. (im Erscheinen).

Familienernährers bzw. trotz tatsächlich modernisierter Geschlechterarrangements traditionelle Ausbildungsstrukturen weiter erhalten haben, wird auch damit begründet, dass sich normative Ungleichheiten in *institutionelle* Ungleichheiten verschoben haben, wo sie nach wie vor handlungsleitend sind (vgl. Busch 2013, S. 60).

> *Berufsabschlüsse, die eher von weiblichen Auszubildenden gewählt werden, sind häufig in Vollzeitschulen angesiedelt und bereiten meist auf familienkompatible und familienverwandte Tätigkeiten vor (soziale oder Pflegeberufe). Weiterhin sind jene von Frauen besetzten Berufe häufig Assistenzberufe mit Zuarbeitsfunktion (Arzthelfer, pharmazeutisch-technische Assistenten) für Professionen im Arbeitsmarkt, mit entsprechend begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten und niedrigen Löhnen [...] Damit existieren die ursprünglich als „natürlich gegeben" angesehenen geschlechtsspezifischen Lebensverläufe in den heutigen Institutionen der beruflichen Bildung weiter, und die Geschlechtersegregation wird reproduziert.* (ebd.)

3.2 Handlungstheoretische Ansätze

Demgegenüber werden im Rahmen handlungstheoretischer Ansätze schulisches Engagement, das Interesse an bestimmten Fächern und die Berufswahl als Ausdruck der Zuschreibung und Darstellung einer Geschlechts*identität* und bedeutsame Bestandteile von *doing gender* Prozessen verstanden (vgl. Wetterer 1995; West/Zimmerman 1987). Auch wenn die Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Kontext der Berufswahl von den Jugendlichen selbst selten reflektiert oder gar negiert wird, ist jedoch davon auszugehen, dass sie ein *implizites Genderwissen* besitzen, das eine geschlechtsrollenkonforme Berufswahl begünstigt (vgl. Schmid-Thomae 2012, S. 78). Gemäß des *doing gender* Ansatzes eignen sich junge Menschen geschlechtliche Zuschreibungen an und reproduzieren diese in ihrer alltäglichen Handlungspraxis, indem sie fortlaufend zum Ausdruck bringen, welcher Genderkategorie sie angehören. Dazu stehen ihnen eine Reihe kultureller Ressourcen, wie Kleidung, Frisuren, Namen oder – und genau das ist hinsichtlich der Geschlechtertrennung im Berufssystem von besonderer Relevanz – auch berufliche Tätigkeiten zur Verfügung (vgl. Villa 2006, S. 91). So begünstigen bestimmte Anforderungen von Berufen die Darstellung konventioneller Weiblichkeit bzw. Männlichkeit. Während den überwiegend von Frauen ausgeführten Tätigkeiten wie Erziehungsarbeit, Betreuungs- oder Dienstleistungstätigkeiten eher ein Fürsorgecharakter innewohnt, wird in Männerberufen Kraftaufwand, technische Kompetenz oder Vorgesetztenfunktion betont (vgl. Hofbauer 2004, S. 50). Indem vergeschlechtlichte Berufsbilder „Gelegenheitsstrukturen" (Schmid-Thomae 2012, S. 77) zur Darstellung konventioneller Weiblichkeit bzw. Männlichkeit bieten, kann durch eine geschlechterkonforme Berufswahl der gesellschaftlichen Anforderung entsprochen werden, sich im sozialen System eindeutig zu verorten.

Eine Schlüsselrolle in diesem Kontext kommt dabei – neben den Eltern – den verschiedenen Akteuren und Akteurinnen der Berufsorientierung zu, die richtungsweisend

für den Weg in Ausbildung und Beruf sind und die traditionelle geschlechtstypisierende Muster in der Berufsorientierung junger Frauen und junger Männer je nach eigener Einstellung entweder eher reproduzieren oder dekonstruieren. Nach Ergebnissen einer Studie des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) (vgl. Puhlmann et al. 2011) scheint es,

> *[...] dass gewerbliche, technische oder handwerkliche Interessen junger Frauen und soziale und helfende Interessen junger Männer bei der Unterstützung der Berufsorientierung durch Schule, Berufsberatung oder auch durch Eltern nicht genug Beachtung finden, obgleich gerade solche Interessen Wege in gute Alternativen unterstützen könnten.* *(ebd., S. 30)*

4 Welche Folgen hat die Segregation?

Die horizontale Arbeitsmarktsegregation per se mag nicht problematisch erscheinen. Als nachteilig vor allem für Frauen hat sich jedoch erwiesen, dass Berufe und Branchen, in denen sie überproportional tätig sind – anders als bei Männern – häufig nur ein geringes Einkommen, geringe Aufstiegschancen und ein geringes Prestige bieten (vgl. Heintz et al. 1997, S. 22; Wetterer 1992, S. 23; Queisser 2010, S. 58). Da diese Faktoren aber soziale Positionierungen und Lebenschancen maßgeblich beeinflussen, hat dies weit reichende soziale Folgen: So ist vielen Frauen trotz Vollzeitbeschäftigung eine eigenständige Lebensführung kaum möglich (vgl. Ostendorf 2005, S. 117). Dieser Ungleichheit entgegenzuwirken war und ist ein Ziel der Bemühungen um eine geschlechtergerechte Berufsorientierung und Ausweitung des Berufswahlspektrums von Frauen. Darüber hinaus ist auch im Hinblick auf den (künftigen) Fachkräftebedarf eine stärkere geschlechtliche Durchmischung der Berufe und Branchen wünschenswert. Angesichts der andauernden Beharrlichkeit in den Berufswahl- und Rekrutierungsprozessen gegenüber strukturellen Veränderungen bleibt es allerdings fraglich, „ob der erwartete Fachkräftebedarf künftig mehr Dynamik in die Berufswelt von Frauen und Männern bringen wird“ (Hausmann/Kleinert 2014, S. 8).

4.1 Ungleiche Lebenschancen

Eine Folge der horizontalen Segregation ist das starke Lohngefälle zwischen Frauen und Männern, der sog. *Gender Pay Gap*, der die geschlechtstypische Entgeltdiskriminierung bzw. den prozentualen Unterschied im durchschnittlichen Bruttostundenverdienst von Männern und Frauen bezeichnet (unbereinigte Lohnlücke). Laut Statistischem Bundesamt, Pressestelle (2014) verdienten weibliche Beschäftigte in Deutschland im Jahre 2013 im Durchschnitt 15,56 Euro, männliche Beschäftigte hingegen 19,84 Euro. Damit liegt der durchschnittliche Bruttostundenverdienst von Frauen um

22 Prozent niedriger als der von Männern.[9] Schon in den ersten Berufsjahren verdienen Frauen weniger als Männer und im Verlauf des Arbeitslebens vergrößert sich der Einkommensunterschied kontinuierlich. Die Auswertung einer Onlinebefragung der online Datenbank *lohnspiegel* der Hans Böckler Stiftung[10] zu Gehältern dokumentiert den Einkommensrückstand von Frauen über die große Mehrzahl der Berufe. In allen kaufmännischen Berufen beispielsweise verdienen Frauen weniger als Männer, so verdienen Groß- und Außenhandelskauffrauen 20% weniger als ihre Kollegen, Bankkauffrauen 19% weniger. Allein Informatikerinnen verdienen drei Prozent mehr als Informatiker. In den klassischen Frauenberufen werden grundsätzlich niedrige Löhne gezahlt. So gehör(t)en Friseurinnen und Altenpflegekräfte mit Verdiensten zwischen 500,00 und 1.300,00 Euro brutto zu den am schlechtesten bezahlten Berufen. Inzwischen gilt zwar der gesetzliche Mindestlohn, der im Friseurhandwerk seit Sommer 2014 bei acht Euro und ab Sommer 2015 bei 8,50 Euro liegt, in der Altenpflege seit dem 1. Januar 2015 bei 9,40 Euro (West) bzw. 8,65 Euro (Ost) – doch sind diese Bruttolöhne trotz Vollzeitbeschäftigung nach wie vor als prekär anzusehen.

Langfristig hat der Lohnabstand deutliche Folgen für die Altersversorgung. Derzeit beträgt die „Rentenlücke" zwischen Männern und Frauen rund 60 Prozent, vielen Frauen droht somit Altersarmut.[11]

Eng mit der Verdienstlücke verknüpft sind partnerschaftliche Aushandlungsprozesse im Zuge einer Familiengründung. In der Regel sind es die Frauen, die ihre Berufstätigkeit unterbrechen und/oder reduzieren, auch unter dem rationalen Kalkül, dass die Verwertbarkeit ihrer Berufe in Hinblick auf Einkommen und Aufstiegschancen meist geringer ist als die ihrer Partner (vgl. Busch 2013, S. 61). Im Falle einer Trennung haben viele Frauen als Alleinerziehende das Nachsehen. Alleinerziehende gelten als besonders benachteiligte Personengruppe am Arbeitsmarkt und sind einem erhöhten Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko ausgesetzt.

9 Ursachen des *unbereinigten Gender Pay Gap* werden überwiegend auf strukturelle Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen zurückgeführt wie die Konzentration von Frauen und Männern in unterschiedlichen Berufsfeldern, Brachen und Funktionen und die entsprechend unterschiedlichen Arbeitsplatzanforderungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Darin inkludiert ist auch die Vorstellung einer ungleichen Wertigkeit von Tätigkeitsinhalten: Tätigkeiten, die überwiegend von Frauen ausgeführt werden, werden häufig außerhalb der ökonomischen Wertschöpfungskette verortet und daher als weniger qualifiziert bewertet als Tätigkeiten, die vornehmlich Männerberufe kennzeichnen (vgl. Heintz et al. 1997, S. 23; Ruggieri/Wanzek 2011, S. 28; Winker 2007, S. 20). Weitaus aussagekräftiger ist daher der *bereinigte Gender Pay Gap*, in dessen Berechnung der Bruttostundenverdienst von Frauen und Männern mit vergleichbaren Merkmalen wie Bildungsstand, Wohnregion, Alter, Branche, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Unternehmensgröße, Art der beruflichen Tätigkeit, Berufserfahrung, Anteil der Teilzeiterfahrung, Zeit der Arbeitslosigkeit einbezogen wird (vgl. Anger/Schmidt 2010; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2009, 2010).

10 Weitere Informationen dazu unter: http://www.lohnspiegel.de/main (Abruf: 10.05.2015).

11 2008 betrug die durchschnittliche monatliche Rente von Frauen 539,00 Euro, von Männern 1.025,00 Euro (vgl. BMFSFJ 2013, S. 203).

Gerade für Alleinerziehende ist es besonders schwierig, Kinderbetreuung und Arbeit zu vereinbaren. Deshalb verbleiben Alleinerziehende und ihre [...] Kinder bislang besonders lange im Leistungsbezug der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II. Da aber auch viele ältere Alleinerziehende mit Kindern zwischen zehn und 17 Jahren im Leistungsbezug sind, reicht die unzureichende Betreuung als Begründung für die geringe Erwerbsbeteiligung nicht aus. Hier spielen fehlende Qualifikation, jahrelange Erwerbsunterbrechung, aber auch die Einkommensschwelle eine Rolle [...]

(Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2013, S. XXIX f.)

4.2 Fachkräftemangel

Einer der zentralen Entwicklungstrends mit weit reichenden Folgen für die Zukunft der beruflichen (Aus)Bildung ist der demografische Wandel. Es ist unumstritten, dass die Zahl der Jugendlichen, die dem Ausbildungsmarkt potenziell zur Verfügung stehen, demographisch bedingt deutlich zurückgehen wird. Wie das BMBF (2009) prognostiziert, wird bis 2030 die Altersgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 17 und 25 Jahren – also derjenigen Altersgruppe, die die Ausbildungsplatznachfrage im Wesentlichen bestimmt – um rund ein Fünftel schrumpfen. In diesem Kontext ist ein erheblicher Nachwuchs- bzw. Fachkräftemangel vorausgesagt, der allerdings kontrovers diskutiert wird.[12] Sicher scheint, dass sich die Nachfrage nach qualifizierten Absolventen und Absolventinnen erhöhen wird. Gleichzeitig verändert sich die Bildungsentscheidung der Jugendlichen. Der Trend zu höheren Schulabschlüssen wird anhalten und die Attraktivität einer akademischen Ausbildung sich ebenfalls erhöhen, so dass zu vermuten ist, dass die Konkurrenz um den Fachkräftenachwuchs zwischen dualer Ausbildung und Hochschulausbildung zunehmen wird (vgl. ebd., S. 7 f.).

Nach der Engpassanalyse der Bundesagentur für Arbeit (BA) (2014) sind momentan (männlich dominierte) technische Berufe sowie (von Frauen dominierte) Gesundheits- und Pflegeberufe vom Fachkräftemangel betroffen. Für diese Branchen ist auch für die Zukunft ein erheblicher Fachkräftemangel prognostiziert. Für MINT-Fachkräfte aus dem Bereich der beruflichen Bildung (weniger für akademische Fachkräfte) erwartet das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln bis zum Jahr 2020 eine dramatische Fachkräftelücke zwischen 0,7 – 1,4 Millionen (IW 2014, S. 8). Unter dem Schlagwort „Pflegenotstand" wird seit Jahren der akute Personalmangel in der Alten- und Krankenpflege beschrie(b)en. Während gegenwärtig rund 30.000 Pflegekräfte in Deutschland fehlen, werden bis zum Jahr 2020 etwa 220.000 Vollzeit-Pflegekräfte

12 Fachkräftemangel besteht, wenn der Bedarf an ausgebildeten Fachkräften erkennbar und dauerhaft über dem Angebot an ausgebildeten Fachkräften liegt. Es liegen für die Zukunft unterschiedliche Annahmen zu den Angebots- und Nachfrageverhältnissen auf dem Ausbildungsmarkt vor: 1. Angebot und Nachfrage stehen in einem ausgewogenem Verhältnis, 2. das Angebot an Ausbildungsplätzen übersteigt die Nachfrage, 3. die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen übersteigt das Angebot (vgl. BMBF 2009).

zusätzlich benötigt (vgl. Bundesverband privater Anbieter sozialer Dienste e.V. (BPA) 2013; Popescu-Willigmann/Thege 2014).[13] Wenn auch derzeit in Deutschland kein flächendeckender Fachkräftemangel besteht, gibt es also bereits eine Fachkräftelücke in bestimmten Branchen und Regionen.[14] Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund des Strukturwandels und der damit einhergehenden technologischen Entwicklung von den Unternehmen ein qualifikatorischer Mismatch (Widerspruch zwischen fehlenden Ausbildungsstellen und nicht zu besetzenden offenen Stellen) beklagt (vgl. BMBF 2009, S. 43). Bei technischen Berufen zeigen sich Fachkräfteprobleme auf Ebene der Experten und Expertinnen (Ingenieure und Ingenieurinnen), aber auch bei nichtakademischen Fachkräften. Ferner bestehen Fachkräfteengpässe vor allem in Maschinenbau- sowie in Metall- und Elektro(technik)berufen, im Bereich Ver- und Entsorgung sowie in der Klempnerei, Sanitär, Heizung und Klimatechnik. Des Weiteren betroffen sind IT-Berufe sowie technische Berufe im Bereich des Eisenbahnverkehrs. In den Gesundheits- und Pflegeberufen zeigt sich der Mangel sowohl bei Humanmedizinern und -medizinerinnen als auch bei examinierten Gesundheits- und Krankenpflegefachkräften, ferner bei Meistern und Meisterinnen der Orthopädie- und Rehatechnik sowie der Hörgeräteakustik (vgl. BA 2014, S. 3).

Für die Bildungsplanung wird im Hinblick auf das Berufsausbildungssystem konstatiert, sich künftig zwei besonderen Herausforderungen stellen zu müssen: zum einen die zum Teil mangelnde schulische Qualifizierung vor allem von männlichen Jugendlichen gezielt abzubauen, zum anderen weiterhin Mädchen und junge Frauen vermehrt für Berufe und Ausbildungsgänge zu interessieren, die ihnen attraktive berufliche Perspektiven eröffnen (vgl. BMBF 2009, S. 31).

Zwar ist es bis heute nicht substanziell gelungen, den Anteil von Frauen in Männerberufen oder von Männern in Frauenberufen nennenswert zu steigern (vgl. Hausmann/Kleinert 2014, S. 4).[15] Dennoch wird hinsichtlich des prognostizierten Fachkräftebedarfs u. a. die vermehrte Ausbildung von Fachkräften aus den Reihen des jeweils anderen Geschlechts als eine zentrale Strategie diskutiert, die Fachkräftesicherung anzugehen (vgl. ebd., S. 2).

13 Unterstützt vom Sozialverband VdK liegt inzwischen sogar eine Verfassungsbeschwerde, die sich auf die Verletzung der Menschenwürde in Pflegeheimen durch den Pflegenotstand bezieht, beim Bundesverfassungsgericht vor (vgl. Sozialverband VdK Deutschland 2014).

14 Über den Zeitpunkt, wann der Fachkräftemangel flächendeckend eintritt, gibt es unterschiedliche Berechnungen, je nachdem welche Gruppen in die Berechnungen einbezogen werden.

15 Anders die Situation an den Hochschulen. Dort steigt die Zahl der MINT-Studienanfängerinnen und Absolventinnen Aber obwohl im gesamten MINT-Bereich zusammen im Studienjahr 2011/2012 so viele Frauen wie noch nie ein Studium abgeschlossen haben, sind Frauen weiterhin unterrepräsentiert. Zu den Hürden für Frauen im MINT-Bereich (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2013, S. 19 ff.).

> *Bereits in den letzten Jahren wurden die Versuche, mehr Männer für erzieherische und Pflegeberufe zu gewinnen, ebenso verstärkt wie die Bemühungen, Frauen für gewerblich-technische Berufe und für akademische MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) zu rekrutieren. Bisher haben sich die Berufswahl- und Rekrutierungsprozesse von Frauen und Männern jedoch als sehr beharrlich gegenüber strukturellen Veränderungen im Arbeitsmarkt erwiesen.* *(ebd., S. 8)*

Mit Berufsorientierung befasste Personen sind nicht frei von Geschlechterstereotypen und Vorurteilen (vgl. Ostendorf 2005). Da demgemäß Befunde vorliegen, die besagen, dass gegengeschlechtliche Berufswahlen bei Schule, Berufsberatung oder auch Eltern nicht genug Beachtung finden (vgl. Puhlmann et al. 2011) und infolgedessen Potenziale vernachlässigt werden, liegt hier unseres Erachtens ein maßgeblicher Anknüpfungspunkt für die Berufsorientierung in der schulischen und beruflichen Praxis.

5 Was bedeuten diese Befunde für die schulische und beratende Berufsorientierung?

Viele junge Menschen haben Berufsbilder und Bewertungen im Kopf, die sie aus ihrem persönlichen Umfeld kennen und die im Freundes-, Bekanntenkreis sowie im familiären Umfeld als sozial erwünscht gelten (vgl. Franzke 2014, S. 45). Da es erfahrungsgemäß Jugendlichen sehr wichtig ist, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen, zeigen sie sich durchaus kompromissbereit, vorhandene Ausbildungsplatzangebote anzunehmen, auch wenn diese ihren Wunschvorstellungen nicht vollkommen entsprechen. Im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel und regionalen Arbeitsmarktbedingungen können hier Weichen gestellt, das heißt, Angebot und Nachfrage besser „gematcht" und Berufswahl*alternativen* gemäß Talenten und Interessen aufgezeigt werden. Eine größere Angebotsvielfalt jenseits konventioneller Berufswahlen und Geschlechterstereotype, eine unvoreingenommene *gendersensible* Beratung der Ausbildungsplatzsuchenden in Verknüpfung mit Praxiserfahrungen, kann Ausbildungsplatzsuchenden neue bis dato ungedachte Perspektiven eröffnen.

Voraussetzung hierfür ist eine kritische Auseinandersetzung mit vorherrschenden Geschlechterstereotypen, Normen und Vorurteilen – nicht nur in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch bei den Beteiligten der Berufsorientierung, wie den Berufs- und Ausbildungsberatenden, aber auch den Ausbildenden und nicht zuletzt den Eltern (vgl. BMBF 2014, S. 6 f.). Denn in der Regel ist das Alltagswissen von der Vorstellung einer vermeintlich natürlichen Geschlechterdifferenz

geprägt, verbunden mit stereotypen Zuschreibungen von Eigenschaften wie auch als angemessen angesehenen geschlechtlich codierten Tätigkeitsbereichen für Frauen und Männer.

Um eine geschlechtsunabhängige Berufswahl zu fördern, wurden mit den Jahren eine Fülle an Materialen, Praxishilfen und Informationen zum Thema Berufswahl für alle Beteiligtengruppen in den vielen Maßnahmen und Projekten entwickelt, vieles ist online zugänglich (siehe siehe weiterführende Links am Ende des Beitrags). Auch wenn schon vieles getan und Veränderungen angestoßen wurden, für eine gendergerechte Unterstützung Jugendlicher bei der beruflichen Orientierung ist nach wie vor die *systematische* Vermittlung geschlechtersensibler Kompetenzen bei allen an schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen beteiligten Personen unverzichtbar (vgl. Bundesjugendkuratorium 2009).

Wie Helga Ostendorf (2005) in ihrer Untersuchung nachweisen konnte, gehen viele Berufsberaterinnen und Berufsberater von einer unterschiedlichen Befähigung junger Frauen und Männer aus. Dabei basiere die Einschätzung, welche Berufe sich eher für Mädchen und welche sich eher für Jungen eigneten weniger auf den objektiven beruflichen Arbeitsanforderungen als vielmehr auf der vorherrschenden Geschlechterverteilung in den Ausbildungsberufen.

> *Die Leitidee der Geschlechterdifferenz gibt den MitarbeiterInnen der Berufsberatung die Richtung vor. Sie ist Inkrement der Kulturen, sozialen Strukturen und Routinen und der regulativen, normativen und kognitiven Säulen des Handelns und wird so zur Grundlage von Arbeitsmaterialien und formalisierten Verfahrensweisen. (ebd., S. 132)*

Weiterhin mangele es manchen Berufsberaterinnen und Berufsberater an differenzierten Kenntnissen über tatsächliche Wünsche insbesondere junger Frauen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft. Obwohl für viele junge Frauen finanzielle Unabhängigkeit von großer Bedeutung ist, wie beispielsweise die Shell-Jugendstudien seit dem Jahr 2000 belegen, würden Verdienstmöglichkeiten und Karriereaussichten sowie Möglichkeiten eines Wiedereinstiegs oder von Teilzeitarbeit in Beratungsgesprächen kaum thematisiert. Darüber hinaus werde die gesellschaftlich verbreitete Ansicht, Mütter sollten gar nicht oder wenn nur begrenzt erwerbstätig sein, wenig hinterfragt, so dass seitens der institutionalisierten Berufsberatung selten gegengesteuert wird, wenn sich Mädchen und junge Frauen für weniger aussichtsreiche (Frauen)Berufe entscheiden (vgl. ebd., S. 119 ff.).

5.1 Gendersensible Beratung

Vor diesem Hintergrund konzipierte Bettina Franzke für Berufs- und Ausbildungsberatende ein Gendertraining mit „dem übergeordneten Ziel, mehr Mädchen und junge Frauen für technisch-gewerbliche Berufe und mehr Jungen und junge Männer für soziale Berufe zu gewinnen“ (Franzke 2010a, S. 7) und ihre *Genderkompetenz* für die gendergerechte Vermittlung von Berufsbildern auszubilden:

> *Nach einer Sensibilisierung für eigene Geschlechterrollen und ihre Auswirkungen auf die Beratung werden konkrete Handlungsweisen für gendersensible Situationen erarbeitet und im Training eingeübt.* *(Franzke 2010a, S. 16)*

Was nun bedeutet Gendersensibilität bei professionellen Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die junge Menschen bei ihrer Lebens- und Berufsplanung beraten und begleiten?

Gendersensibel zu beraten heißt nach Franzke:

> *[...] die Beratenden sind sich der Bedeutung der Kategorie Geschlecht (engl. gender) bewusst, kennen die Hintergründe geschlechtsspezifischer Berufswahl und verfügen über ein breites Spektrum an Angeboten und Beratungstechniken, mit denen sie Frauen und Männer, in der Berufswahl stehende Jugendliche genauso wie Arbeitgeber, von geschlechtsuntypischen Berufen überzeugen.* *(ebd., S. 7)*

Ziel gendergerechter Beratung ist eine von Stereotypen unabhängige Beratung und Berufswahl. Gendergerechte bzw. genderkompetente Berufs- und Ausbildungsberatung umfasst demnach:

- Einen geschlechtsuntypischen Berufswunsch zu erkennen, aufzugreifen und zu bestärken.
- Die Idee eines geschlechtsuntypischen Berufswunsches ins Gespräch zu bringen.
- Bei einem drohenden Ausbildungsabbruch in einem geschlechtsuntypischen Beruf gendergerecht zu beraten.
- Arbeitgeber bezüglich der Beschäftigung von Auszubildenden in einem geschlechtsuntypischen Beruf zu ermutigen und zu beraten
- Berufsinformationen an Schulen, bei Messen, Ausbildungstagen und sonstigen Veranstaltungen gendergerecht zu gestalten (vgl. ebd., S. 66 ff.).[16]

16 Franzke verweist in diesem Zusammenhang an anderer Stelle auf eine Studie von Isolde Albrecht (2008), die, indem sie technische und sozialarbeiterische Berufsbeschreibungen der Bundesagentur für Arbeit vergleicht, sprachgeschichtlich nachweist, dass berufskundliche Texte Männer und Frauen unterschiedlich stark ansprechen. Während bei technischen Berufsbildern klare Tätigkeitsbeschreibungen vorhanden sind und Anforderungen und unterschiedliche Teilgebiete klar umrissen werden, bleiben die der sozialen Berufe eher umgangssprachlich und diffus (vgl. Franzke 2010b, S. 121). Demnach ist eine entsprechende Überprüfung und ggf. Überarbeitung der berufskundlichen Materialien dringend geboten.

5.2 Strukturelle Voraussetzungen

Berufsfindung ist kein punktuelles Ereignis, sondern ein länger währender Prozess. Im Rahmen von *Schule* muss Berufsorientierung daher Teil der schulischen Allgemeinbildung sein und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Zu bedenken ist, dass der Zeitpunkt der Einmündung in das Ausbildungs- und Berufssystem in die Phase der Adoleszenz fällt, die für viele Jugendliche mit Unsicherheiten bezüglich der eigenen Identität gekennzeichnet ist (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003). Dementsprechend hat in der Berufsorientierung von Schulen und Arbeitsagenturen ein Paradigmenwechsel stattgefunden, „weg von der beruflichen Beratung, die auf eine Berufswahlentscheidung fokussiert, hin zur Förderung eines beruflichen Selbstkonzepts" (Pötter 2014, S. 29, zit. n. Deeken/Butz 2010, S. 18).

Diesem Gedanken folgend, unterstützt das BMBF mit der „Initiative Bildungsketten"[17] Schülerinnen und Schüler beim erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf, indem solche Förderungen im Mittelpunkt stehen, die bereits während der Schulzeit ansetzen. Zu der Initiative gehört auch das bereits oben erwähnte Berufsorientierungsprogramm BOP, das der bedeutenden Rolle, die die Schule bei der Berufsorientierung hat, Rechnung trägt. BOP richtet sich gezielt an Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen, die kein Abitur machen wollen mit dem Ziel, sie bei ihrer Berufswahl in ihren Interessen unabhängig vom Geschlecht zu stärken und Ausbildungsabbrüchen aufgrund falscher Berufswahlentscheidungen entgegenzuwirken. Das pädagogische Handeln richtet sich, ganz im Sinne des Paradigmenwechsels, an den Jugendlichen selbst aus. Methodisch wird im ersten Schritt eine mehrtägige Potenzialanalyse jeder Schülerin und jedes Schülers durchgeführt, die ihnen ihre Fähigkeiten und Potenziale vor Augen führt. Daran schließen sich im Weiteren zweiwöchige Werkstatttage bzw. Praxiserfahrungen in drei verschiedenen Berufsfeldern in einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte an.

Wie in der außerschulischen Berufsberatung ist auch in der schulischen Berufsorientierung Genderkompetenz gefordert, wenn es darum geht, geschlechtsunabhängige Berufswahlen zu fördern und den individuellen Talenten und Fähigkeiten der jungen Menschen im Berufsfindungsprozess Priorität einzuräumen. Spezifisches Wissen zur pädagogischen Umsetzung von Gender in der Berufsorientierung, Unterrichts- bzw. Curricula-Gestaltung sowie Elternarbeit ist Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften in entsprechenden Fort- und Weiterbildungen zu vermitteln. Zu den genannten Themen liegen unzählige Best-Practice Beispiele vor (siehe weiterführende Links am Ende des Beitrags).

Allzu leicht wird in der Praxis die geschlechtliche Ausbildungs- und Arbeitsmarktsegregation einseitig auf das geschlechtstypische Berufswahlverhalten junger Frauen und Männer zurückgeführt und zielen Veränderungen allein auf das individuelle

17 Weitere Informationen dazu unter: www.bildungsketten.de.

Berufswahlverhalten von Jugendlichen, während strukturelle sowie normative Einflussgrößen im Berufssystem nahezu unbeachtet bleiben. Ausgeblendet nämlich bleibt, dass Berufe ein Geschlechterlabel besitzen, das historischen und kulturellen Wandlungen unterliegen kann, das den Berufswahlentscheidungen junger Frauen und Männer vorangestellt ist und ihnen Orientierung bietet. Statt die geschlechterdifferente Berufswahl als ein Resultat der Vergeschlechtlichung von Berufen zu begreifen, wird sie irrtümlich als deren Voraussetzung betrachtet (vgl. Queisser 2010, S. 61).

Zu den strukturellen Problemen gehört auch die Erfahrung, dass die jeweilige Minderheitensituation von Frauen und Männern in gegengeschlechtlichen Berufen nicht vergleichbar ist (vgl. Heintz et al. 1997, S. 35). Während Frauen in Männerberufen sich mit vielerlei Hürden und Barrieren, zum Beispiel Sexismus, konfrontiert sehen, werden Männer in Frauenberufen zumeist bereitwillig integriert und besetzen häufig Führungspositionen. Es kann daher nicht genügen, junge Frauen und Männer für eine untypische Berufswahl zu motivieren. Sollen festgefahrene Geschlechterrollen aufgebrochen werden, müssen auch die politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen verändert werden. Es gilt familienfreundliche Arbeitsstrukturen und Arbeitsplätze für Männer und Frauen allgemein, insbesondere aber in technisch-gewerblichen Berufen zu schaffen wie auch Arbeitgeber zu ermutigen, mehr Mädchen in technisch-gewerblichen und mehr Jungen in sozialen Berufen auszubilden und Praktikumsplätze im Rahmen der Berufsorientierung anzubieten (vgl. Franzke 2010b, S. 122). Unternehmen sind allgemeinhin dazu aufgefordert, ihre Personalrekrutierungsstrategien stärker unter geschlechtsbezogener Perspektive zu überprüfen (vgl. Welpe/Welpe 2003; Welpe 2014).

6 Zusammenfassung

Ausbildungswahlen erfolgen nicht geschlechtsneutral und so stellte der vorangegangene Beitrag die Genderfrage im Rahmen des Berufsausbildungssystems und Berufswahlverhaltens junger Frauen und Männer. Augenfällig ist die aller Bildungserfolge junger Frauen zum Trotz unveränderte berufliche Segregation des bundesdeutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Zwar gibt es vielfältige Bemühungen, das Berufswahlspektrum junger Frauen und Männer zu erweitern und weisen viele Beispiele guter Praxis Wege dahin, doch wurden bisher allenfalls punktuelle Erfolge erzielt. Mit dem Berufseintritt werden erste Weichen für den weiteren Berufsverlauf und damit verbundene Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern im Erwerbssystem gestellt. Junge Frauen wählen häufig Berufe und Berufswege, die ihnen im Vergleich zu denen, die junge Männer in der Mehrzahl wählen, schlechtere Lebens- und Berufschancen in Aussicht stellen. Mit Rückgriff auf Ansätze der Genderforschung skizzierten wir insbesondere das Zusammenspiel subjektiver und struktureller, aber auch normativer

Einflussfaktoren, die die Persistenz der horizontalen Segregation zu erklären vermögen. Sowohl unter dem Blickwinkel der Chancengleichheit als auch angesichts zweier zentraler gesellschaftlicher Entwicklungstrends, dem demografischen Wandel und dem bereits heute in einigen Branchen spürbaren Fachkräftemangel, stellt sich die Frage nach einer geschlechtergerechteren und geschlechtsunabhängigen Berufswahl immer wieder neu.

Vielen Jugendlichen mangelt es an Wissen und klaren Vorstellungen über Berufe, die damit verbundenen Tätigkeiten, berufliche Laufbahnen und Entwicklungschancen. Wenn sie einen Berufswunsch haben, der sich nicht realisieren lässt, fehlt es ihnen wiederum sehr häufig an Alternativen vor allem jenseits tradierter Vorstellungen. Denn eine geschlechterkonforme Berufswahl bietet Heranwachsenden die Möglichkeit gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen und ihre geschlechtliche und berufliche Identität in Einklang zu bringen. Hier bieten sich gute Ansatzpunkte im Rahmen der Berufsorientierung, Jugendliche gemäß ihrer individuellen Interessen und Talente frei von stereotypen Vorstellungen über Frauen und Männer, zu informieren und zu beraten. Wie von uns ausgeführt, bedarf es dafür bei allen Akteuren und Akteurinnen der schulischen und außerschulischen Berufsorientierung der Sensibilisierung für Genderungleichheiten in der Gesellschaft und der Arbeits- und Berufswelt, es bedarf der Genderkompetenz. Denn wenn an diesen zentralen Stellen stereotype Bilder und Normen unreflektiert weiter vermittelt werden, wie sollen sich dann Jugendliche „geschlechtsneutral" für einen Beruf entscheiden? Zugleich sind Unternehmen und Betriebe aufgefordert, ihre Ausbildungspraxis auf diskriminierende Mechanismen zu überprüfen und Maßnahmen zu verankern, die Frauen und Männern gleiche Chancen einräumen. Wollen Betriebe und Unternehmen zukunftsfähig sein, müssen sie die individuellen Potenziale junger Frauen und Männer unabhängig von ihrem jeweiligen Geschlecht anerkennen und fördern. Auch hierzu gibt es eine Reihe guter Beispiele. Jugendliche selbst empfinden das Geschlechterverhältnis als eher egalitär, nehmen aber Ungleichheiten, z. B. auf dem Arbeitsmarkt, durchaus wahr. Für das *doing gender* der Jugendlichen bei der Wahl eines Ausbildungsberufes bleibt anzumerken, dass sie den Einfluss gesellschaftlicher Geschlechternormen auf ihre individuellen Handlungen und Entscheidungen zumeist nicht reflektieren und damit weitgehend unbewusst der bestehenden Genderlogik des Ausbildungs- und Berufssystems folgen. Ohne neue Weichenstellungen dort, so steht es zu vermuten, werden auch künftig weder deutlich mehr Frauen in einen MINT-Beruf noch deutlich mehr Männer in einen sozialen Beruf einmünden.

Quellen

Zitierte Literatur

Albrecht, Isolde (2008): Sprache, Arbeit und geschlechtliche Identität. Wie moderne Arbeitsbegriffe alte Geschlechtslogiken transportieren. Bielefeld: transcript.

Anger, Christina/Schmidt, Jörg (2010): Gender Pay Gap: Gesamtwirtschaftliche Evidenz und regionale Unterschiede. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 4/2010, S. 1-15.

Biersack, Wolfgang/Matthes, Britta (2009): Frauenberufe Männerberufe: Karten neu gemischt. In: IAB-Forum, 1/2009, S. 18-23.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (o.J.): Schulische Ausbildung. http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Veroeffentlichungen/Themenheftedurchstarten/WeiterdurchBildung/Bildungswege/Berufsabschluesse/SchulischeAusbildung/index.htm (Abruf: 10.05.2015).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse – Juni 2014. Nürnberg.

Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn. März 2013.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Auswirkungen von demografischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): Geschlecht und Berufswahl – Horizonte erweitern. Gute Praxis: Gender im Berufsorientierungsprogramm. http://www.bmbf.de/pub/BMBF_Genderbroschuere_Geschlecht_und_Berufswahl-Horizonte_erweitern.pdf (Abruf: 28.11.2014).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2009): Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern in Deutschland. Dossier. Berlin. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/entgeltungleichheit-dossier,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Analyse der Ursachen des Verdienstunterschiedes zwischen Männern und Frauen auf Grundlage der Verdienststrukturerhebung 2006. Zusammenfassung. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/statistisches-bundesamt-deutsche-verdienstunterschiede-abstract,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (2013): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Erster-Gleichstellungsbericht-Neue-Wege-Gleiche-Chancen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Bundesverband privater Anbieter sozialer Dienste e.V. (BPA) (2013): Analyse: Fachkräftemangel in der Pflege nimmt weiter drastisch zu. Pressemitteilung. http://www.bpa.de/uploads/media/PM_Fachkraefteengpassanalyse_BA_red.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Busch, Anne (2013): Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland. Ursachen. Reproduktion. Folgen. Wiesbaden: Springer VS.

Deeken, Sven/Butz, Bert (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Abteilung Arbeitsmarktpolitik (Hg.) (2013): Frauen in MINT-Berufen – weibliche Fachkräfte im Spannungsfeld Familie, Beruf und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. In: Arbeitsmarkt aktuell, 3/Juni 2013.

Franzke, Bettina (2010a): Vermittlung von Berufsbildern. Wirkung und Relevanz von Rollenmustern und Geschlechterstereotypen bei der Beratung junger Menschen. Konzeption eines Gendertrainings. HdBA Bericht/HdBA Report Nr./No. 02. http://www.hdba.de/uploads/tx_sbdownloader/Franzke_Gendertraining_07_2010_5.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Franzke, Bettina (2010b): Berufswahl und Geschlecht: Bestandsaufnahme und Folgen für eine gendergerechte Beratung. In: Bender, Gerd/Ertelt, Bernd-Joachim (Hg.): Forschungsprojekte, Forschungskonzepte, Entwicklungsarbeiten – Werkstattberichte aus der HdBA. Festschrift zur Verabschiedung des Rektors Prof. Dr. Bernd Reissert und des Gründungssenates der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit. HdBA-Bericht/HdBA Report Nr./No. 03, S. 115-125. http://www.hdba.de/uploads/tx_sbdownloader/festschrift.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Franzke, Bettina (2014): Genderaspekte in der beschäftigungsorientierten Beratung. Neue Entwicklungen im SGB II und SGB III. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: VS Verlag.

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg i.B.: Kore, S. 201-254.

Hausmann, Ann-Christin/Kleinert, Corinna (2014): Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Männer- und Frauendomänen kaum verändert. IAB-Kurzbericht Nr. 9, Mai 2014.

Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regular/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen: Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Hofbauer, Johanna (2004): Distinktion – Bewegung an betrieblichen Geschlechtergrenzen. In: Pasero, Ulla/Priddat, Birger (Hg.): Organisationen und Netzwerke. Der Fall Gender. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-64.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2014): MINT-Frühjahrsreport 2014. MINT – Gesamtwirtschaftliche Bedeutung und regionale Unterschiede. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln, 23. Mai 2014.

Matthes, Britta/Biersack, Wolfgang (2009): Gleichstellung: Wo Frauen und Männer in der Arbeitswelt stehen. In: IAB-Forum, 1/2009, S. 18-23.

Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (im Erscheinen): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.

Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske und Budrich.

Ostendorf, Helga (2005): Politische Steuerung durch Symbole und Verfahrensweisen – Die Mädchenpolitik der Berufsberatung. In: Henninger, Annette/Ostendorf, Helga (Hg.): Die politische Steuerung des Geschlechterregimes. Beiträge zur Theorie politischer Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-137.

Pimminger, Irene (2012): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Agentur für Gleichstellung im ESF. 2. Aktualisierung, Juni 2012. Berlin.

Popescu-Willigmann, Silvester/Thege, Britta (2014): Zur Notwendigkeit der Verankerung einer diversitätsgerechten Personalführung in der Führungspraxis ambulanter Pflegebetriebe – eine diversity-reflexive Betrachtung. In: Kölner Journal – Wissenschaftliches Forum für Sozialwirtschaft und Sozialmanagement, 1/2014, S. 24-57.

Pötter, Nicole (2014): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Pötter, Nicole (Hg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-42.

Puhlmann, Angelika/Gutschow, Karin/Rieck, Andrea/Brand, Natalie/Klab, Jessica/Reiß, Nina/Terp, Christina (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Queisser, Ursula (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Kempten: Klinkhardt.

Ruggieri, Deborah/Wanzek, Ute (2011): Argumente zum Thema Wirtschaft und Arbeitsmarkt. In: Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 37-47.

Schmid-Thomae, Anja (2012): Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. Wiesbaden: Springer VS.

Sozialverband VdK Deutschland (2014): VdK-Verfassungsbeschwerde für menschenwürdige Pflege eingereicht. VdK-Pressemeldung vom 8. November 2014. http://www.vdk.de/deutschland/pages/presse/vdk-pressemeldung/68500/vdk-verfassungsbeschwerde_fuer_menschenwuerdige_pflege_eingereicht (Abruf: 10.05.2015).

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013): 2012 verdienten Frauen 22 % weniger als Männer. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/VerdiensteArbeitskosten/VerdiensteVerdienstunterschiede/Aktuell_Verdienstunterschied.html (Abruf: 10.05.2015).

Statistisches Bundesamt (2015a): Berufliche Bildung. Auszubildende 2013 nach Ausbildungsberufen (TOP 20). Männer. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/Tabellen/AzubiRanglisteMaennlich.html (Abruf: 10.05.2015).

Statistisches Bundesamt (2015b): Berufliche Bildung. Auszubildende 2013 nach Ausbildungsberufen (TOP 20). Frauen. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/Tabellen/AzubiRanglisteAusbildungsvertragWeiblich.html (Abruf: 10.05.2015).

Statistisches Bundesamt, Pressestelle (Hg.) (2014): Gender Pay Gap 2013 bei Vollzeitbeschäftigten besonders hoch. Pressemitteilung vom 18. März 2014 – 104/14. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/03/PD14_104_621pdf.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 10.05.2015).

Trappe, Heike (2006): Berufliche Segregation im Kontext: Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (1), S. 50-78.

vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsbeauftragte (2003): Interview mit Prof. Dr. Doris Lemmermöhle: Genderdiskussion – Mädchenförderung passé? http://www.genderundschule.de/index.cfm?uuid=78c1932bcb29209d1f1a04f570ac4a6c&and_uuid=f9da038a54741ed7b43a0080ad795d93 (Abruf: 10.05.2015).

Villa, Paula-Irene (2006): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Welpe, Ingelore (Hg.) (2014): Personalentwicklung 2020. Wie die Megatrends Gender, Diversität und Quotierung die Personalentwicklung transformieren, Angewandte Genderforschung/Gender Research Applied Band/Vol. 6. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag.

Welpe, Ingelore/Welpe, Isabell (2003): Frauen sind besser, Männer auch: Das Gender-Management. Wien: Signum Verlag.

West, Candice/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, 1 (2), S. 125-151.

Wetterer, Angelika (1992): Hierarchie und Differenz im Geschlechterverhältnis. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 13-40.

Wetterer, Angelika (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 11-28.

Winker, Gabriele (2007): Traditionelle Geschlechterordnung unter neoliberalem Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Winker, Gabriele/Groß, Melanie (Hg.): Queer – Feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse. Münster: Unrast-Verlag, S. 15-49.

Weiterführende Literatur

Behörde für Soziales und Familie (BSF) der Freien und Hansestadt Hamburg (2005): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? – Strategien zur Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Frauen und Männer. Dokumentation der Fachtagung vom 7. April 2005. Hamburg. http://www.hamburg.de/contentblob/118378/data/berufswahl.pdf (Abruf: 10.05.2015).

Geipel, Karen/Plößer, Melanie (2013): „Die sah aus wie'n Schrank, das könnte ich nicht" – Durchkreuzte Lebens- und Berufsplanungen junger Frauen. In: Giebeler, Cornelia/Rademacher, Claudia/Schulze, Erika (Hg.): Race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 79-95.

Geipel, Karen/Plößer, Melanie/Schmeck, Marike (2012): Ein unendlicher Spaß. Zur Bedeutung von Normen im Prozess der Lebensplanung und Berufsorientierung junger Frauen. In: Betrifft Mädchen, 25 (4), S. 164-167.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 491-498.

Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (im Erscheinen): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

Teubner, Ulrike (2010): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 137-145.

Welpe, Ingelore/Thege, Britta (2011): Karriereagenda für Frauen. Wie Geschlecht und Kommunikation über den Karriereerfolg entscheiden. Angewandte Genderforschung/Gender Research Applied Bd./Vol. 5. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsorientierung – Entdecke dein Talent

http://www.berufsorientierungsprogramm.de (Abruf: 10.05.2015).

Online-Portal zum BMBF-Programm zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten". Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I von allgemeinbildenden Schulen sowie Träger von überbetrieblichen oder vergleichbaren Berufsbildungsstätten, die

eine Kooperation mit Schulen eingehen. Mit BOP erhalten die Jugendlichen einen Einblick in die Berufspraxis, erproben sich in Berufsfeldern und lernen ihre Talente, Stärken und Fähigkeiten besser kennen.

GenderKompetent NRW
http://www.genderkompetent-nrw.de (Abruf: 10.05.2015).
Informationen zum Projekt „Geschlechtersensibilität erhöhen – Qualität im Übergang Schule – Beruf". Hintergrundmaterialien, aktuelle Studien, Fachthemen sowie weiterführende Links.

Gender und Schule
http://www.genderundschule.de (Abruf: 10.05.2015).
Internetportal für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und interessierte Eltern. Mit vielen praktischen Beispielen für Unterricht und Elternarbeit sowie Hinweisen zu Gender in der Unterrichtspraxis und Berufswahl.

komm mach MINT – Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen
http://www.komm-mach-mint.de (Abruf: 10.05.2015).
Online-Portal für die bundesweite Netzwerkinitiative zum Thema Frauen und MINT, einem breiten Bündnis aus Bundesregierung, Bundesagentur für Arbeit, Unternehmen, Verbänden, Gewerkschaften, Hochschulen, Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen, Frauen-Technik-Netzen, Medien und öffentlichen Einrichtungen.

Männer schrauben, Frauen pflegen – Berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland
http://infosys.iab.de/infoplattform/dokSelect.asp?pkyDokSelect=137&sortLit=2&show=Lit&title=M%C3%A4nner_schrauben,_Frauen_pflegen_-_Berufliche_Geschlechtersegregation_in_Deutschland (Abruf: 10.05.2015).
Die Informationsplattform stellt eine Auswahl aktueller wissenschaftlicher Beiträge zum Thema zusammen.

Neue Wege für Jungs
http://www.neue-wege-fuer-jungs.de (Abruf: 10.05.2015).
Fachportal und Vernetzungsprojekt bundesweit engagierter Initiativen und Einrichtungen, die sich mit dem Thema Berufs- und Lebensplanung für Jungen beschäftigen. Das Projekt richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, soziale Fachkräfte, Berufsberatende und andere Fachkräfte der Jugendarbeit. Mit ausführlichen Informationen zu Forschung und Praxis.

Sebastian Barsch

C4 Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Auswirkungen auf das berufliche Bildungssystem

1 Einführung 614

2 Die UN-Behindertenrechtskonvention 615
2.1 Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention 615
2.2 Inklusion oder Integration? 618
2.3 Die Folgen der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 619

3 Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen 620
3.1 Benachteiligtenförderung nach SGB III 620
3.2 Berufliche Rehabilitation nach SGB IX 621
3.3 Die Berufspraxisstufen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Beispiel 623

4 Berufsbildung und Behindertenrechtskonvention 625
4.1 Dequalifizierung durch Inklusion? 625
4.2 Gestaltungsmöglichkeiten im traditionellen Berufsbildungssystem 626
4.3 Das persönliche Budget 627
4.4 Die Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention auf die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung 628

5 Zusammenfassung und Ausblick 629

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention Jahr 2009 hatte massive Auswirkungen auf den bildungspolitischen Diskurs in Deutschland. Mittlerweile befindet sich das deutsche Bildungssystem in einer Phase der Neuorientierung, die ausgehend von neuen Strukturen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Universitäten und in der 2. Phase der Ausbildung auch Einfluss auf die Zusammensetzung von Kollegien und Konzeptionen in Institutionen der Berufsbildung hat.

Der Beitrag befasst sich vor allem mit den Auswirkungen der Behindertenrechtskonvention auf den (berufs-)schulischen Teil der Ausbildung. Menschen mit Behinderungen befinden sich derzeit noch nahezu ausschließlich in nichtinklusiven Beschäfti-

gungsverhältnissen, so dass die Systeme der Berufsbildung und damit verbunden die beruflichen Tätigkeiten generell noch entlang der traditionellen Linien der Benachteiligtenförderung und beruflichen Rehabilitation aufgebaut sind.

Der Beitrag soll die UN-Behindertenrechtskonvention allgemein vorstellen und mögliche Auswirkungen auf die berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen skizzieren. Dazu wird das gegenwärtige System dargestellt, welches mit der Konvention gleichzeitig in Frage gestellt wird. Ein wesentliches Ziel des Beitrages besteht darin, Auswirkungen auf die berufliche Bildung dieser Gruppe zu antizipieren und zu zeigen, welche Akteure und Einrichtungen zukünftig stärker kooperieren werden müssen.

1 Einführung

Was sind die Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) für die Aufnahmepraxis von Schülerinnen und Schülern in Berufskollegs? Welche Kooperationen mit außerschulischen Partnern müssen eingegangen werden, etwa Trägern und Akteuren der Eingliederungshilfe und Rehabilitationseinrichtungen? Wie muss die Beratungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern im berufsbildenden etwa hinsichtlich der Möglichkeiten des Persönlichen Budgets erweitern werden?

Mit der UN-BRK werden zahlreiche Fragen aufgeworfen, die maßgeblich Einfluss auf das Bildungssystem haben und dieses in seiner bisherigen Struktur in Frage stellt. Die berufliche Bildung steht angesichts der normativen Vorgaben aus der UN-BRK ebenso wie das Regelschulsystem vor der Herausforderung, Bildungszugänge in kurzer Zeit zu reformieren und den neuen Anforderungen anzupassen. Auch wenn die berufliche Bildung seit jeher durch eine größere Heterogenität gekennzeichnet ist als Schulen der Sekundarstufe I werden durch den mit der UN-BRK festgelegten gesetzlichen Anspruch auf Gleichberechtigung, Teilhabe, Nichtdiskriminierung und der Vermeidung von Exklusion neue Fragen aufgeworfen, auf die es bislang noch keine endgültigen Antworten gibt. Der Beitrag versucht, sich diesen neuen Fragen zu nähern und Problemfelder aufzuzeigen, bei denen voraussichtlich Handlungsbedarf entstehen wird. Dabei können viele Bereiche nur angerissen werden, da der Diskurs um die Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen allumfassenden Inklusion von Menschen mit Behinderungen für den berufsbildenden Zweig des Bildungssystems noch ergebnisoffen ist.

Der Beitrag soll sich mit Implikationen der Behindertenrechtskonvention für die berufliche Bildung auf mehreren Ebenen befassen. Nachdem die UN-BRK skizziert wurde, wird das derzeit noch vorherrschende segregierende System der beruflichen Bildung und die damit verbundenen Auswirkungen für Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf umrissen. Dazu werden Unterstützungssysteme der

beruflichen Eingliederung für diese Gruppe skizziert und der Widerspruch zwischen dem Anspruch auf Chancenverbesserung durch diese Systeme und der tatsächlichen, auch statistisch nachweisbaren, Verstetigung von Chancenungleichheit dargestellt. Dies wird beispielhaft am Berufspraxisstufenkonzept der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vorgestellt.

Anschließend werden die Implikationen der UN-BRK für die Akteure im Rahmen der dualen Ausbildung aufgezeigt, denn die Behindertenrechtskonvention stellt auch die Zusammensetzung der Kollegien von Institutionen der beruflichen Bildung ebenso wie die Gestaltung von Schulgebäuden vor neue Herausforderungen. In einer letzten Schleife werden die Ebenen der Lehrerausbildungen in der 1. Phase und die Umstrukturierung des Lehramts für Berufskollegs erörtert.

2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

> *Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.*
> *Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.* *(Art. 1 UN-BRK)*

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen" (im allgemeinen Sprachgebrauch „UN-Behindertenrechtskonvention") wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und trat 3. Mai 2008 in Kraft. Die Europäische Union unterzeichnete das Übereinkommen am 30. März 2007; am selben Tag unterzeichnete auch die Bundesrepublik Deutschland die UN-BRK, wo sie am 26. März 2009 in Kraft trat. Damit gehört Deutschland zu einem der ersten Länder, die das Übereinkommen ratifizierten. Im Folgenden sollen die grundlegenden Folgen der Behindertenrechtskonvention auf Bildungssysteme generell erläutert werden.

2.1 Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention

Der völkerrechtlich bindende Vertrag zielt auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben. Darüber hinaus werden im Vertragstext Aspekte wie das Recht auf Leben und Freizügigkeit, aber auch der

allgemeine Abbau von Diskriminierungen festgeschrieben. Die UN-BRK ist somit eine umfassende, auf Menschenrechte zielende Vereinbarung, in deren Folge auch zahlreiche nationale Gesetzgebungen beeinflusst wurden.

> *Rechtsphilosophisch ist dabei hervorzuheben, dass die Konvention eine enge Verquickung von Freiheitsrechten und Sozialrechten vornimmt. Sie zieht damit die Lehren aus den reinen Proklamationen der Freiheitsrechte, durch die allein Menschen, die in marginalisierten Positionen und schwach, abhängig oder weit weg von den gesellschaftlichen Ressourcen sind, ihren Anspruch auf Menschenwürde nicht verwirklichen zu können.*
>
> *(Wunder 2009)*

Gleichzeitig wurde mit der Vereinbarung eine Abwendung von einer defizitorientierten Sichtweise von Behinderung weiter vorangetrieben und die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten einzelner Menschen mit Behinderung festgeschrieben. Ein wesentlicher Fokus liegt somit auch auf dem Aspekt „Selbstbestimmung" unter Bezugnahme auf das soziale Modell von Behinderung. Im Kontext dieses Modells bzw. dieser Sichtweise ist „Behinderung" nicht allein eine im jeweiligen Subjekt verortete physische oder psychische Störung, sondern entsteht auch durch soziale Zuschreibungen, welche abhängig vom sozialen und/oder kulturellen Rahmen unterschiedlich ausgeprägt sein können. „Behinderung" wird hierbei also als etwas Relationales verstanden und tritt oft in Verbindung mit anderen ausgrenzenden Merkmalen wie Ethnie, soziale Herkunft, aber auch Geschlecht auf (vgl. Boll/Eckert 1992). Behinderung wird also nicht mehr, wie dies in der Vergangenheit oft der Fall war, rein über ein körperliches oder geistiges Defizit definiert. Die Hinwendung zum sozialen Modell von Behinderung bedeutet somit gleichzeitig eine Abkehr von einer monokausal und vor allem medizinisch diagnostizierbaren Sichtweise. Behinderung wird nun als ein Wechselspiel zwischen körperlicher oder geistiger Schädigung, den daraus folgenden Beeinträchtigungen und Einschränkungen der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe verstanden (vgl. DIMDI 2005). Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein an den unteren Extremitäten gelähmtes Kind weist zunächst einmal eine körperliche Schädigung auf: es kann nicht laufen. Dadurch wird seine Bewegungsfähigkeit beeinträchtigt, was jedoch durch bestimmte Maßnahmen (Rollstuhl, Rampen etc.) zu gewissen Teilen überwunden werden kann. Wenn nun aber diese Schädigung mit der einhergehenden Beeinträchtigung dazu führt, dass die Gesellschaft, in der diese Person lebt, eigens für die Gruppe der bewegungseingeschränkten Personen besondere Schulen (Förderschulen), Betreuungseinrichtungen etc. aufbaut und Konzepte entwickelt, die vorsehen, dass diese Personen in der Regel in wie auch immer gearteten Betreuungsverhältnissen stehen, findet dadurch auch eine Einschränkung der Teilhabe statt (fehlende Möglichkeit Regelschulen zu besuchen mit allen Folgen für die weitere Biographie, fehlende Autonomie bei Entscheidungen etc.). „Therapeutisierung, Institutionalisierung, Separierung" sind gewissermaßen also Ausdruck einer „Defizitzuschreibung und den damit verknüpften gesellschaftlichen

und institutionellen Praktiken" (Bösl 2010, S. 31). Mit der UN-BRK erfolgt eine rechtliche Hinwendung zum sozialen Modell von Behinderung, mit der die Selbstbestimmungsrechte behinderter Menschen gestärkt werden.

> *Die Konvention fordert grundsätzlich die Abkehr vom stellvertretenden Handeln (substituted decision, substituted activity) zu einer Unterstützung bei der Ausübung der eigenen Rechts- und Handlungsfähigkeit (supported decision, supported activity) und benennt im allgemeinen Teil der Konzeption die essentiellen und Sinn gebenden 8 Prinzipien. [Dazu gehören:]*
> *Respekt vor der Würde und individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen; Nicht-Diskriminierung; Inklusion im Sinne eines vorbehaltlosen Eingeschlossensein in die Gesellschaft und Partizipation im Sinne einer effektiven Teilhabe an der Gesellschaft; Achtung vor der Differenz und Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen als Teil der menschlichen Verschiedenheit und Humanität; Chancengleichheit; Barrierefreiheit; Gleichheit zwischen Männern und Frauen; Respekt vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und Achtung ihres Recht auf Wahrung ihrer Identität. (Wunder 2009, im Original als Liste)*

Die UN-BRK umfasst nahezu alle Bereiche, die das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung betreffen. Darüber hinaus haben sich die Vertragsstaaten mit der Unterzeichnung auch verpflichtet, die Bewusstseinsbildung der Bevölkerungen hinsichtlich „Behinderung" zu befördern. Von den insgesamt 49 Artikeln befassen sich insbesondere vier mit Aspekten, die für den Bereich der beruflichen Bildung von Belang sind. Diese sind:

- Artikel 5: Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (als allgemeiner Grundsatz)
- Artikel 9: Zugänglichkeit (etwa die architektonische Umgestaltung von öffentlichen Gebäuden für mobilitätseingeschränkte Personen, Erklärungen zu Raumangaben oder Wegweiser in Braille für blinde Menschen)
- Artikel 24: Bildung
- Artikel 27: Arbeit und Beschäftigung

Die Artikel 24 und 27 treten im Kontext von Bildung noch einmal besonders hervor. So heißt es in Abschnitt 1, Artikel 24 der UN-BRK:

> *Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...].*

2.2 Inklusion oder Integration?

Ein kleiner Exkurs: Im zuvor beschriebenen Abschnitt der UN-BRK zeigt sich durch das Wort „Integration" eine Kontroverse, die dazu geführt hat, dass sich nahezu alle Behindertenverbände auf eine unter Beteiligung von Menschen mit Behinderungen entworfene „Schattenübersetzung" der UN-BRK beziehen, die auch im öffentlichen Diskurs wirkmächtiger geworden ist als die offizielle Fassung. Die offizielle Übersetzung der Behindertenrechtskonvention übersetzt das englische Wort „inclusion" mit „Integration". Das Konzept der Integration aber sieht – zumindest im deutschen Sprachgebrauch – anders als das der Inklusion vor, dass marginalisierte Gruppen (etwa Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen) unter Beibehaltung ihres jeweiligen Labels in eine vorhandene Mehrheit (Kinder und Jugendliche ohne Behinderungen) in die herkömmlichen Systeme und Institutionen integriert werden. Eine Gruppe von Auszubildenden, die zuvor in ihrer Schullaufbahn das Label „Förderschwerpunkt Lernen" erhielten, würden also weiterhin als eine geschlossene, „homogene" Gruppe in integriert. Eine so verstandene Integration aber unterscheidet sich vom Konzept der Inklusion, welches generell die Bildung starrer Gruppen hinterfragt. Inklusion zielt darauf, starre Kategorien von Gruppen auf Basis von Merkmalen aufzubrechen, und dies auf den Ebenen Pragmatik (Schule, Ausbildung, Beruf) und Theorie (Haltungen und Einstellungen). Inklusion bezieht sich also auf zahlreichen Exklusionshorizonte, nicht nur „Behinderung".

Dem entgegenstellt muss jedoch festgehalten werden, dass im Gegenzug zum allgemeinen Diskurs über „Inklusion" die UN-Behindertenrechtskonvention im Wesentlichen einen engen Inklusionsbegriff fokussiert, der sich hauptsächlich auf das Exklusionsmerkmal „Behinderung" bezieht, trotz aller damit verbundenen anderen Exklusionskategorien. Allerdings lässt sich im Bilde der UN-BRK auch erklären, warum die schulpolitische Debatte um Inklusion nahezu ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bezogen ist und nicht generell das Verhältnis zwischen Exklusionsfaktoren und Chancengerechtigkeit thematisiert.

Die Kontroverse um die Begriffe „Integration" vs. „Inklusion" entfachte sich nicht nur um Artikel 24, der sich auf Bildung bezieht. Auch Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) wurde kritisiert, in dessen Abschnitt 1 es heißt, dass die Vertragsstaaten das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit anerkennen.

> *[Dies] beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird.*
>
> *(Art. 24 Abs. 1 UN-BRK)*

Darüber hinaus wird in der Vereinbarung verbindlich geregelt, dass „Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen

Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung“ ermöglicht wird (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Auch hier hat „Integration“ eine etwas andere Konnotation als „Inklusion“.

2.3 Die Folgen der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention

Auch wenn die Kontroversen um Begrifflichkeiten in der UN-BRK mittlerweile abgeebbt sind – die Wirkmächtigkeit der Vereinbarung ist enorm. Die Geschwindigkeit etwa, mit der das Bildungssystem seit einigen Jahren reformiert wird, ist ohne sie nicht denkbar. Die Behindertenrechtskonvention ist aber nur ein Kennzeichen für einen veränderten Umgang der Gesellschaft, Politik und Gesetzgebung mit Behinderung. So zielt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (GG) von 2006 ähnlich wie die UN-BRK darauf ab, „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (§ 1 AGG). Schärfer als die UN-Konvention bezieht sich das AGG auf die berufliche Lebenswelt. Paragraph 2 listet die Benachteiligungen auf, die es zu verhindern gilt:

> *1. die Bedingungen, einschließlich Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen, für den Zugang zu unselbstständiger und selbstständiger Erwerbstätigkeit, unabhängig von Tätigkeitsfeld und beruflicher Position, sowie für den beruflichen Aufstieg,*
> *2. die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen einschließlich Arbeitsentgelt und Entlassungsbedingungen, insbesondere in individual- und kollektivrechtlichen Vereinbarungen und Maßnahmen bei der Durchführung und Beendigung eines Beschäftigungsverhältnisses sowie beim beruflichen Aufstieg,*
> *3. den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, der Berufsbildung einschließlich der Berufsausbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Umschulung sowie der praktischen Berufserfahrung,*
> *4. die Mitgliedschaft und Mitwirkung in einer Beschäftigten- oder Arbeitgebervereinigung oder einer Vereinigung, deren Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe angehören, einschließlich der Inanspruchnahme der Leistungen solcher Vereinigungen.*
>
> *(§ 2 AGG)*

Auch andere, für die Lebensumstände von Menschen mit Behinderungen bedeutende Reformen, entfalteten sich gegen Ende der 1. Dekade des 21. Jahrhunderts. So regelt seit dem 1. Januar 2008 das Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) das „Persönliche Budget“, dass Geldzuwendungen als Teilhabeleistung ausgeschüttet werden, über die die betroffenen Personen selbst verfügen können. Hier kann also auch individuell entschieden werden, für welche Teilhabehilfe Geld ausgegeben wird, ob für einen persönlichen Assistenten, für eine Rehabilitationsmaßnahme oder etwas anderes (s.u.). Auch hier zeigt sich eine Abkehr vom einem fremdbestimmten Betreuungssystem, bei dem Maßnahmen verordnet werden, hin zu selbstbestimmten Maßnahmen, bei denen betroffene Personen für sich selbst Entscheidungen treffen.

3 Berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen

„Dass die Zielstellung der Integration in den allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auch für behinderte Jugendliche anzustreben ist, ist in der Fachwelt mittlerweile unumstritten“ (Theußen 2008, S. 7). Gleichwohl gibt es nach wie vor Parallelsysteme beruflicher Bildung für Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die allerdings trotz einer auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichtete Didaktik und Methodik nicht erreichen, dass ein großer Teil insbesondere der kognitiv beeinträchtigten Absolventinnen und Absolventen keinen Platz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt finden (vgl. Theußen 2008, S. 9). Traditionell – auch ohne den Einfluss der UN-BRK – gibt es für Jugendliche mit Behinderungen bzw. besonderem Unterstützungsbedarf zwei verschiedene Systeme der beruflichen Bildung: die Benachteiligtenförderung auf Basis des SGB III und die berufliche Rehabilitation für behinderte Jugendliche auf Basis von SGB IX. Berufsbildenden Maßnahmen auf Basis dieser gesetzlichen Grundlagen sollen im Folgenden skizziert werden.

3.1 Benachteiligtenförderung nach SGB III

In der Benachteiligtenförderung gibt es vorrangig vier verschiedene Maßnahmen: die Berufsausbildungsvorbereitung, die Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), Übergangshilfen und Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) (vgl. Theußen 2008, S. 12, in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005, S. 20-21).

Die Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) zielt darauf, schulische Bildungsgrundlagen auszubauen und zu verbessern um somit eine Ausbildungsfähigkeit zu erreichen. Dazu werden den benachteiligten jungen Erwachsenen Qualifizierungsmöglichkeiten angeboten, „die eine fundierte Berufswahl ermöglichen und die Chancen auf den Einstieg in eine Ausbildung oder Erwerbstätigkeit erhöhen“ (Theußen 2008, S. 12). Durchführende Institutionen dieser Maßnahmen sind Förder- und/oder berufsbildende Schulen, die Jugendhilfe und die Bundesagentur für Arbeit. Zu den Aufgaben dieser Einrichtungen im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung gehören diagnostische Aufgaben (Kompetenzfeststellungen), betriebsnahe Qualifizierungsangebote und eine enge Begleitung der von der Maßnahme betroffenen Personen.

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) „unterstützen junge Menschen, die sich in einer betrieblichen Ausbildung befinden, und sie sollen die Übergänge von außerbetrieblicher in betriebliche Ausbildung fördern“ (Theußen 2008, S. 12). Träger sind ebenfalls öffentlichen oder private Bildungseinrichtungen sowie Wohlfahrtsverbände, welche diese Hilfen im Auftrag der Agentur für Arbeit durchführen. Die Maßnahmen entsprechen in der Regel „Nachhilfeleistungen“ insbesondere im sprachlichen

Bereich im Umfang von drei bis acht Stunden pro Woche außerhalb der betrieblichen Ausbildung und können auch in der Phase der Einstiegsqualifizierung gewährt werden.

> *Die [...] Unterstützungen werden auf Antrag an den Jugendlichen bzw. den Betrieb als Dienstleistung unmittelbar durch einen von der Agentur für Arbeit bzw. dem Jobcenter beauftragten Bildungsträger erbracht. Dieser arbeitet eng mit den Ausbildern, Berufsschullehrern und Eltern zusammen.*
>
> *(Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2013)*

> *Bei Bedarf können die abH-Träger die Förderung über die Abschlussprüfung bzw. einen Ausbildungsabbruch hinaus fortsetzen, um den Übergang in den ersten Arbeitsmarkt bzw. die Aufnahme einer neuen Ausbildung zu fördern und zu begleiten.*
>
> *(Theußen 2008, S. 12).*

Diese „Übergangshilfen" beinhalten Beratungsangebote, Qualifizierungsbausteine und Vermittlungshilfen.

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ist eine spezifische „Form der Berufsausbildung, die außerhalb von Betrieben durchgeführt wird mit dem Ziel des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung". Zu den Maßnahmen gehören „fachpraktische Unterweisung, Förderunterricht, sozialpädagogische Begleitung" (Theußen 2008, S. 12), teils ähnlich zu den ausbildungsbegleitenden Hilfen. Die Ausbildung findet in ausbildungsberechtigten Kooperationsbetrieben berufsschulbegleitend statt, welche von sozialen Trägern geworben werden. Träger der Maßnahme ist die Agentur für Arbeit bzw. die Jobcenter.

3.2 Berufliche Rehabilitation nach SGB IX

Im Bereich der beruflichen Rehabilitation nach SGB IX sind Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke sowie Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) die wesentlichen Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung (vgl. Theußen 2008, S. 13). Einrichtung der Rehabilitation können freie und gemeinnützige Träger unter Beteiligung der

> *[...] Verbände behinderter Menschen einschließlich der Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, der Selbsthilfegruppen und der Interessenvertretungen behinderter Frauen sowie die für die Wahrnehmung der Interessen der ambulanten und stationären Rehabilitationseinrichtungen auf Bundesebene maßgeblichen Spitzenverbände [sein].*
>
> *(§ 19 Abs. 1 SGB IX)*

Die derzeit 52 Berufsbildungswerke in Deutschland haben die Aufgabe, die Erstausbildung und Berufsvorbereitung von Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten.

Es handelt sich dabei um überregionale Einrichtungen, die „in der Regel über eine eigene Berufsschule/Sonderberufsschule“ verfügen (BMAS 2011, S. 7). Ausbildungen können in Berufsfeldern mit einem industriellen, kaufmännischen, handwerklichen, landwirtschaftlichen oder hauswirtschaftlichen Schwerpunkt absolviert werden. Die Einrichtungen werden hauptsächlich von der Bundesagentur für Arbeit finanziert und von gemeinnützigen Organisationen wie die Caritas oder das Diakonische Werk getragen. Die berufsschulische Ausbildung erfolgt in der Regel auf Basis sonderpädagogischer Expertise, was sich etwa darin zeigt, dass ein großer Teil der dort tätigen Lehrkräfte ein Studium der Sonderpädagogik absolviert hat.

> *Berufsförderungswerke sind gemeinnützige außerbetriebliche Bildungseinrichtungen der beruflichen Rehabilitation, welche grundsätzlich der Fortbildung und Umschulung von Erwachsenen, die in der Regel bereits berufstätig waren, dienen. Sie führen für die Träger der beruflichen Rehabilitation Maßnahmen der beruflichen Um- und Neuorientierung mit einer auf die individuellen Belange der betroffenen Menschen ausgerichteten begleitenden Betreuung und angemessener Dauer durch.*
>
> *(BMAS 2010)*

Die Berufsförderungswerke sind insbesondere für den Personenkreis relevant, die im Laufe ihres Berufslebens eine (Schwer)Behinderung erlangen, welche zur Folge hat, dass der ausgeübte Beruf nicht mehr oder nicht mehr in vollem Umfang ausgeführt werden kann. Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation im Kontext der Berufsförderungswerke können nach Beratungen mit den jeweils zuständigen Rehabilitationsträgern (Agentur für Arbeit, Deutsche Rentenversicherung, Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung oder der „Job-Center“) in Anspruch genommen werden.

Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) haben die Aufgabe, Menschen „die wegen der Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“, eine Beschäftigung anzubieten (BMAS 2014, S. 50). „Deutschland verfügt mit fast 700 WfbM über ein dichtes Netz an Werkstätten für behinderte Menschen“ (Schlummer/Schütte 2006, S. 66). Im Wesentlichen besteht die Belegschaft dieser Einrichtungen aus Menschen mit einer geistigen Behinderung oder zumindest der Diagnose einer solchen, von denen ein wesentlicher Teil zuvor spezielle Förderschulen besucht hat, allerdings zeigt sich, dass zunehmend auch Personen mit Lern- oder Körperbehinderungen oder psychischen Erkrankungen in WfbM aufgenommen werden (vgl. ISB – Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik 2008, S. 5).

Auch wenn die WfbM sich selbst auch als berufsbildende Einrichtungen verstehen – in den Werkstätten gibt es in der Regel berufsvorbereitende Maßnahmen – so findet doch ein wesentlicher Teil der Berufsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in der Förderschule vorab statt. Trotz der Reformen, welche im Zuge

von Inklusion und UN-BRK vollzogen werden, ist die Inklusionsquote dieser Gruppe nach wie vor außerordentlich gering (vgl. Klemm 2010, S. 18). Es kann also davon ausgegangen werden, dass dieses Parallelsystem noch längere Zeit beibehalten wird.

Die mit SGB III und SGB IX verbundenen Maßnahmen zeigen, dass es derzeit zahlreiche spezifische und segregierende Maßnahmen der Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen gibt. Gleichzeitig scheinen diese Maßnahmen die tatsächliche und statistisch nachweisbare Eingliederung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den ersten Arbeitsmarkt nicht zu fördern. Trotz der UN-BRK und den mit ihr verbundenen Forderungen nach der Abschaffung exkludierender Systeme für Menschen mit Behinderungen befindet sich die berufliche Bildung aktuell noch weniger stark im Umbruch als etwa das allgemeine Schulsystem.

> *Derzeit führen insbesondere die Wege von Schulabgängern aus Förderschulen noch zu oft in Sonderwelten des Arbeitsmarktes. Die fehlende Berufswahlkompetenz aufgrund mangelnder praktischer Einblicke in Berufsfelder des Arbeitsmarktes lässt die jungen Menschen zu häufig in eine WfbM einmünden.*
>
> *(Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) 2013, S. 5)*

Im Folgenden soll die „traditionelle" berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderungen umrissen werden, um davon ausgehend möglich Implikationen der UN-BRK aufzuzeigen.

3.3 Die Berufspraxisstufen der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Beispiel

Wie bereits erwähnt steht für Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Regel die WfbM als Ort des beruflichen Lebens zur Verfügung. Auch wenn dort berufsausbildende Maßnahmen durchgeführt werden, decken zuvor die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung meist auch die berufliche Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler ab. Zu diesem Zweck gibt es nach der Vollzeitschulpflicht (in NRW bspw. 11 Jahre) spezielle Stufen, die in der Regel an derselben Institution angegliedert sich, also derselben Schule. In Nordrhein-Westfalen heißt diese Stufe Berufspraxisstufe, je nach Bundesland gibt es aber auch andere Bezeichnungen (etwa Werkstufe oder Berufsschulstufe). Dadurch wird ein Ziel verfolgt: „Die Berufsschulpflicht wird durch den Besuch der Berufspraxisstufe der Förderschule, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfüllt" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 2014). Allerdings wurde zumindest in NRW für diese Stufe kein Konzept seitens des Ministeriums vorgegeben (vgl. Prochnow Penedo 2014, S. 61). In Bayern, wo diese Schulstufe mittlerweile Berufsschulstufe heißt, geben die Leitlinien einen klaren Bildungsauftrag vor, der hauptsächlich in Richtung Teilhabe und Empowerment zu verstehen ist:

Pädagogischer Auftrag ist es, Schülerinnen und Schüler auf das Leben als Erwachsene mit größtmöglicher Teilhabe am Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Er umfasst alle Lebensbereiche insbesondere auch die Arbeitswelt. Ziel ist hier, eine berufliche Tätigkeit zu finden, in der die eigenen Fähigkeiten verwirklicht werden können.

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2014, S. 8)

Der Unterricht in dieser Stufe umfasst sieben Lernbereiche, wovon einer „Arbeit und Beruf" ist. Das grundlegende Konzept für diese Stufe sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler berufsfeldbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse – und zwar im allgemeinen gewerblichen Bereich und nicht speziell auf Menschen mit Behinderungen angepasste Arbeitsbereiche – zunächst innerschulisch am sog. „Praxistag" erproben, und diese dann später in außerschulischen Praktika vertiefen. Bemerkenswert an diesen Richtlinien ist, dass sie sich inhaltlich nicht maßgeblich von denjenigen anderer berufsschulartiger Institutionen unterscheiden. Zwar findet die Lernfeldkonzeption der allgemeinen Berufsschulen hier keinen Eingang, einzelne Berufsfelder werden jedoch konkret und vertieft thematisiert. Allerdings ist das Konzept der Berufsschulstufe darauf ausgerichtet, einen grundlegend offeneren Zugang zu beruflichen Feldern zu ermöglichen. Es dient somit vor allem auch der Orientierung der Schülerinnen und Schüler bevor sie sich für einen konkreten Berufsweg entschieden haben. Es werden jedoch nicht alle denkbaren Berufe aufgenommen, sondern hauptsächliche solche aus dem handwerklichen/gewerblichen Bereich. Berufe, die vor allem auf academic skills und das Beherrschen der Kulturtechniken voraussetzen, sind in den Richtlinien nicht beschrieben. In der Elementarisierung der einzelnen Arbeitsbereiche, also in der Konkretisierung der Unterrichtsinhalte, zeigt sich dann auch eine behinderungsspezifische Herangehensweise. Das Arbeitsfeld „Holztechnik" deckt beispielsweise die Teile Materialkunde, Betriebserkundung, Messen, Spannen, Sägen, Umformen etc. ab. Beim Bereich „Verbindungen" aber wird die Spezifik der Schülergruppe deutlich, wenn zu den Konkretisierungen auch „Holzelemente mit Nägeln verbinden; Teile durch Tackern verbinden: Klammer- und Schussapparat; Teile verschrauben: vorgebohrte Teile mit der Hand, mit dem Akkuschrauber" gehört (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2014, S. 67).

Die Berufspraxisstufen bzw. Berufsschulstufen zeigt sich exemplarisch ein Parallelsystem der beruflichen Bildung, welches sich aus der Tradition des fünfgliedrigen Schulsystems in Deutschland heraus entwickelt hat (Gymnasium, Real,- und Hauptschule, Förderschule Lernen und Förderschule Geistige Entwicklung). Dieses System ist allerdings im Lichte der UN-BRK ein exkludierendes, welches abzubauen die Bundesrepublik Deutschland mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet hat. Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen tatsächlich spürbar sein werden.

4 Berufsbildung und Behindertenrechtskonvention

> *Jährlich verlassen etwa 50.000 Jugendliche mit Behinderungen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, die Regel- oder Förderschulen. Nur eine geringe Zahl dieser Schulabsolventen nimmt eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf auf. Die überwiegende Zahl dieser Jugendlichen [...] wird in berufsvorbereitenden Maßnahmen oder einer außerbetrieblichen Berufsausbildung in einem sogenannten Sonderberuf nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO aufgenommen. Darüber hinaus haben 2012 über 4.800 schwerbehinderte junge Menschen mit Unterstützung der Bundesagentur für Arbeit einen Ausbildungsplatz gesucht. Nur 870 davon konnten eine ungeförderte betriebliche Berufsausbildung aufnehmen.*
>
> *(Bertelsmann Stiftung 2014)*

Auch wenn der Einfluss der UN-BRK auf das berufliche Bildungssystem bisher nicht unmittelbar sichtbar ist, wird dieser voraussichtlich schon in naher Zukunft enorm wachsen. So versucht das von der Bertelsmann-Stiftung ins Leben gerufene Projekt „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!" die berufliche Bildung derart zu reformieren, dass separierende Systeme der Berufsbildung für Jugendliche mit Behinderung aufgelöst werden und diese in das allgemeine Berufsbildungssystem einzugliedern. Inklusion als eine Forderung der UN-BRK wird also auch hier wirksam.

Auch in den Bildungsministerien der Länder wird die Problematik der Segregation behinderter Jugendlicher in der Berufsbildung diskutiert. So stiegen in den letzten Jahren in vielen Ländern die Ausgaben für die Integrationsfachdienste und anderer Leistungen zur Integration von Menschen mit Behinderungen (vgl. BIH 2009; LWL-Integrationsamt Westfalen 2013), auch bezüglich der beruflichen Eingliederung. Aber auch die tradierten Systeme der Benachteiligtenförderung in der Berufsbildung werden in Frage gestellt. Im Zuge der UN-BRK werden etwa die Werkstätten für behinderte Menschen verstärkt als stigmatisierende Einrichtungen kritisiert. Während die UN-BRK klar Maßnahmen fordert, Menschen mit Behinderungen in den allgemeinen Arbeitsmarkt einzugliedern, sei das System der WfbM ein exkludierendes System (vgl. Bundesverband evangelische Behindertenhilfe (BeB) 2008).

4.1 Dequalifizierung durch Inklusion?

Tatsächlich wird diese Sichtweise aber durchaus kontrovers diskutiert:

> *So sind insbesondere die Förderschulen, aber auch Berufsbildungswerke, die Werkstätten für behinderte Menschen und andere auf die spezifischen Bedürfnissen und Bedarfe behinderter Menschen ausgerichtete Einrichtungen nicht nur auf den Prüfstand gekommen, sondern teilweise unter den ‚Generalverdacht' einer diskriminierenden, Absonderung bewirkenden und damit inklusionsfeindlichen Praxis [...].* *(Vollmer 2013, S. 352)*

Laut Vollmer birgt die Diskussion um Inklusion im Zuge der UN-BRK das Risiko, dass „Fachlichkeit an Stellenwert einbüßt oder zumindest unter Rechtfertigungsdruck geraten könne“ (ebd., S. 356), wenn Qualifikationshürden für den allgemeinen Arbeitsmarkt sinken würden. Im Zuge von Inklusion unter vermeintlicher Teilhabeförderung würde somit eine Dequalifizierung stattfinden. Darüber hinaus seien inklusive Ansätze, auch wenn sie terminologisch dort nicht auftauchen, bereits im Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung eingebettet:

> *Mit ihrem Dreiklang aus: Priorität der Ausbildung in ‚regulären' anerkannten Ausbildungsberufen [...], Anwendung von Nachteilsausgleich bei Durchführung der Ausbildung und Prüfung [...] und Ausbildungsgängen, die ausschließlich bei besonderer Art und Schwere der Behinderung vorgesehen sind, [...] sind die beiden für die duale Berufsausbildung in Deutschland maßgeblichen Gesetz prinzipiell ‚inklusionstauglich'.*
>
> *(ebd., S. 356)*

4.2 Gestaltungsmöglichkeiten im traditionellen Berufsbildungssystem

Wie auch immer die Entwicklungen verlaufen werden: Für die berufliche Bildung werden zahlreiche Aspekte zu diskutieren sein, die mit der UN-BRK und der mit ihr festgeschriebenen vollumfänglichen Inklusion verbunden sind. Die UN-BRK ist rechtlich bindend und wird weiter normativen Einfluss haben. Auch von ethischer Perspektive aus sind die Forderungen der UN-BRK plausibel.

> *Das jetzige berufliche Bildungssystem hat den Nachteil, dass Menschen nicht auswählen können. Sie werden in verschiedene Maßnahmen eingeteilt, denen sie sich anpassen müssen. Die UN-BRK verlangt das Gegenteil: Das System muss sich an den Bedürfnissen jedes Einzelnen orientieren und entsprechend vielfältige Angebote machen. Dazu brauchen wir flexiblere Ausbildungsplätze, in denen es möglich ist, aufeinander aufbauende Module zu besuchen.* *(Körner 2013, S. 15)*.

Bei der Umsetzung der mit der UN-BRK verbundenen Forderungen sind indes zahlreiche Aspekte zu beachten, u. a.:

- Gelingensbedingungen sonderpädagogischer Förderung in Berufsschulen
- Ergänzungen und Anpassungen berufsschulischer Angebote an die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen
- Fach- und Förderungsbedarfsorientierte Beschulungen bei geringer Fallzahlen behinderter Auszubildender über regionale Zuständigkeiten und Grenzen hinaus (vgl. Vollmer 2013, S. 357).

Darüber hinaus werden für die Angebotsplanung an berufsbildenden Schulen Fragen der Barrierefreiheit zu berücksichtigen sein, sowohl bezüglich der architektonischen Gestaltung von Schulgebäuden (etwa Rampen, Braille, spezielle akustische Systeme für hörgeschädigte Personen) als auch bezüglich didaktischer und methodischer

Konzeptionen, z. B. bei der beruflichen Integration von Menschen, die auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind (vgl. Ivancevic/Orthmann Bless 2014). Insgesamt wird zu überlegen sein, wie auch im Alltag der Berufsbildung etwa an Berufsschulen Maßnahmen der Individualisierung vorgenommen werden können und wie allgemeine Prinzipien inklusiver Didaktik in die Unterrichtsgestaltung integriert werden können (vgl. Hoffmann 2013; Barsch 2015).

> *Die bestehenden didaktischen Konzepte (Lernfelddidaktik) sind um das Prinzip der Individualisierung zu ergänzen. Modelle für eine veränderte Lernprozessgestaltung sind zu erproben, erfolgreiche Modelle umzusetzen.* *(Schulz/Seyd 2013, S. 19)*

Für berufsbildende Schulen werden – ähnlich wie für andere Schulen auf dem Weg zur Inklusion – neue Personalherausforderungen entstehen. So werden im Zuge der Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen auch persönliche Assistenten, Pflegepersonal und Sozialarbeiterinnen in die bestehenden Kollegien integriert werden müssen. Auch Aspekte der Weiterbildung des bestehenden Personals müssen berücksichtigt werden, etwa dann, wenn an den Bildungseinrichtungen keine ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräfte arbeiten, behinderungsspezifische Kenntnisse aber von Vorteil für die Unterrichtung von Schülern sein könnten. Idealerweise aber würden im Zuge der Inklusion auch vormals getrennte berufsbildende Institutionen zusammenwachsen.

> *Die vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen der Kollegien an bestehenden (Sonder)Einrichtungen und -maßnahmen sind für die Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung zu nutzen; multiprofessionelle Teams sind zu gründen und mit den nötigen Ressourcen auszustatten. Konzepte für die Fortbildung der Lehrkräfte und die Begleitung inklusiver Lerngruppen sind Bestandteil der Implementationsstrategie.*
>
> *(ebd.)*

Möglicherweise wird durch die Inklusion auch noch einmal stärker die Rolle von Lehrkräften in Frage gestellt, deren beratende Funktionen im Kontext von Assistenzplanung und dem persönlichen Budget gefordert wird.

4.3 Das persönliche Budget

Seit dem 1. Januar 2008 besteht in Deutschland für Menschen mit dem festgestellten Anspruch auf Teilhabeleistungen der Rechtsanspruch auf das „Persönliche Budget“ (vgl. § 17 SGB IX).

> *Bei der Ausführung des Persönlichen Budgets sind nach Maßgabe des individuell festgestellten Bedarfs die Rehabilitationsträger, die Pflegekassen und die Integrationsämter beteiligt. Das Persönliche Budget wird von den beteiligten Leistungsträgern trägerübergreifend als Komplexleistung erbracht. Budgetfähig sind auch die neben den Leistungen*

nach Satz 1 erforderlichen Leistungen der Krankenkassen und der Pflegekassen, Leistungen der Träger der Unfallversicherung bei Pflegebedürftigkeit sowie Hilfe zur Pflege der Sozialhilfe, die sich auf alltägliche und regelmäßig wiederkehrende Bedarfe beziehen und als Geldleistungen oder durch Gutscheine erbracht werden können.

(§ 17 Abs. 2 SGB IX)

Mit dem Persönlichen Budget haben Menschen mit Behinderungen „erstmals eine echte Wahlmöglichkeit im Bezug auf Hilfsangebote" (Böhler 2009, S. 1). Sie bezahlen damit Dienstleistungen, die zur Förderung ihrer Teilhabe an der Gesellschaft genutzt werden. Dazu können Assistenzleistungen (persönliche Assistenz) ebenso gehören wie Rehabilitationsmaßnahmen. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass Lehrkräfte auch über beratende Kompetenzen verfügen müssen, wenn sie Menschen mit Behinderungen dabei begleiten, spezifische Leistungen für ihre berufliche Teilhabe „einzukaufen".

4.4 Die Auswirkungen der UN-Behindertenrechtskonvention auf die 1. Phase der Berufsschullehrerbildung

Die mit der UN-BRK verbundenen Herausforderungen betreffen nicht nur aktive Lehrkräfte. Auch die Lehrerbildung an den Hochschulen wird durch Anpassung ihrer Konzepte darauf reagieren müssen. An zahlreichen Hochschulstandorten ist dies bereits erfolgt. In NRW beispielsweise kann das Lehramt an Berufskollegs I etwa an der Universität zu Köln kombinatorisch als sonderpädagogische Fachrichtung und Unterrichtsfach oder berufliche Fachrichtung mit einer sonderpädagogischen Fachrichtung studiert werden (siehe Ausgewählte Informationsressourcen im Web). Somit lässt sich prognostizieren, dass in Zukunft verstärkt sonderpädagogische Expertise durch explizit ausgewählte Lehrkräfte an Berufskollegs vorhanden sein wird.

Derzeit sind die Konzepte inklusiver universitärer Lehrerbildung insbesondere in Hinblick auf das Berufskolleg noch recht oberflächlich. Tatsächlich muss aber auch diskutiert werden, ob im Zuge der UN-BRK und der damit verbundenen Forderungen nach Inklusion Lehrerkompetenzen neben einer Lehramtsspezifik auch schulformübergreifende Ausprägung haben müssen. Über die konkreten Anforderungen der beruflichen Bildung hinaus gibt es Fertigkeiten und Haltungen, die für alle inklusiv arbeitenden Lehrkräfte gelten. Laut der „European Agency for Special Needs and Inclusive Education" sind dies im wesentliche vier Kernanforderungen:

1. *Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;*
2. *Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;*
3. *Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;*

4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung– Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.
(European Agency 2012, S. 13)

Diese Grundsätze gelten unabhängig von Lehramt und Lerngruppe und machen dadurch gleichzeitig deutlich, dass Inklusion ein Prozess ist, der auch unabhängig vom Phänomen „Behinderung" greift. Allerdings – und hier kommen die sonderpädagogischen Fachrichtungen zum Zuge – gibt es neben den eher auf Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte wirkenden Faktoren auch konkrete Kenntnisse, die junge Erwachsene mit Behinderungen in der Berufsausbildung zu Gute kommen können. Hier steht die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das Berufskolleg konzeptionell und inhaltlich noch sehr am Anfang.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich gesellschaftspolitisch ein gewaltiger Reformdruck entwickelt. Waren Menschen mit Behinderungen über viele Jahrzehnte – ja gar Jahrhunderte – Empfänger von „Sonder"-Behandlungen in Bezug auf Schulen, Wohnen und Arbeit, bei denen in der Regel nichtbehinderte Menschen über die Geschicke ihrer behinderten Mitbürger entschieden, gilt nunmehr die Maxime, dass Chancengerechtigkeit und Teilhabe nur dann wirksam werden können, wenn Selbstbestimmung ernst genommen und exkludierende Systeme abgebaut werden.

Auch die berufliche Bildung wird sich der Frage stellen müssen, wie separierende Konzepte und Einrichtungen in „allgemeine" Systeme umgewandelt werden müssen bzw. wie diejenigen Personen, die bisher Zielgruppe dieser Einrichtungen waren, in bereits vorhandene allgemeine Systeme inkludiert werden können. Eine große Herausforderung wird dabei die Anpassung bereits vorhandener Konzepte und Maßnahmen an inklusive Settings sein. Letztlich wird auch zu klären sein, wie die Expertise derjenigen, die bislang auf die speziellen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung in Bildung und Ausbildung gerichtet waren, in Systeme der allgemeinen Berufsbildung eingebracht werden können. Hier zeigt sich eine weitere Facette von Inklusion: diese richtet sich nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auch auf Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogen. Auch diese Gruppen werden Wandel erfahren.

Bislang noch ungeklärt ist die Frage, welche Auswirkungen auf die betriebliche Berufsausbildung hat. Falls Menschen mit Behinderungen zukünftig vermehrt auf dem

allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden sollten, muss die Frage nach Fort- und Weiterbildung für Ausbilderinnen und Ausbilder aufgeworfen werden. Flächendeckende Konzepte für derartige Maßnahmen gibt es bislang nicht.

Quellen

Zitierte Literatur

Barsch, Sebastian (2015): Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 151-170.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung". Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/140616_BST_Inklusion_Position_final_bf.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Beule, Peter/Deusch, Berthold/Schartmann, Dieter (2009): Entwicklung der Integrationsfachdienste 2005 bis 2009. Karlsruhe. http://www.rehadat-statistik.de/de/Leistungen/InA_Leistungen/index.html?referenznr=R/NV4497&connectdb=veroeffentlichungen_detail&infobox=%2Finfobox1.html&serviceCounter=1&wsdb=LIT&detailCounter=8&from=1&anzahl=23&tab=details&suche=index.html?herausgeber=*BIH*&suchbegriffe=statistik (Abruf: 12.05.2015).

Böhler, Matthias (2009): Persönliches Budget in Werkstätten für behinderte Menschen: die Notwendigkeit von Change-Management. Hamburg: Diplomica-Verlag.

Boll, Silke/Degener, Theresia/Ewinkel, Carola/Hermes, Gisela/Kroll, Bärbel/Lübbers, Sigrid/Schnartendorf, Susanne (Hg.) (1986): Geschlecht: behindert, besonderes Merkmal: Frau: ein Buch von behinderten Frauen. München: AG SPAK.

Bösl, Elsbeth (2010): Was ist Disability History? In: Bösl, Elsbeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (Hg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript, S. 29-44.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2010): Berufsförderungswerke. Einrichtungen zur beruflichen Eingliederung erwachsener Menschen. Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a714-berufsfoerderungswerke-einric-373.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2011): Berufsbildungswerke. Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation junger Menschen. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a713-berufsbildungswerke-einrichtu-633.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2013): Ausbildungsbegleitende Hilfen: Zukünftige Fachkräfte sichern. Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a842-ausbildungsbegleitende-hilfen.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.05.2015).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2014): Ratgeber für Menschen mit Behinderung. Ausgabe 2014. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Bundesverband evangelische Behindertenhlfe (BeB) (Hg.) (2008): Stellungnahme des BeB zum Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13.12.2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13.12.2006. http://www.beb-ev.de/files/pdf/stellungnahmen/2008-12_stellungnahme_un_konvention.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2013): arbeitsmarkt aktuell 5/2013.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005): ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf: World Health Organization (WHO).

European Agency for Development in Special Needs Education (Hg.) (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Brüssel. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Hoffmann, Volker (2013): Inklusion an Berufsschulen. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW, 3/2013, S. 23-33.

Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik (ISB) (Hg.) (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Berlin. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f383.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.05.2015).

Ivancevic, Verena/Orthmann Bless, Dagmar (2014): Die berufliche Integration von unterstützt kommunizierenden Menschen in Deutschland: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Zeitschrift Für Heilpädagogik, 10/2014, S. 385-391.

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue Publikationen/GP_Gemeinsam_lernen_Inklusion_leben.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Körner, Ingrid (2013): Vielfalt leben und alle Menschen „mitdenken". Inklusion betrifft uns alle. In: Berufliche Bildung Hamburg, 3/2013, S. 14-15. http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/2168 (Abruf: 12.05.2015).

LWL-Integrationsamt Westfalen (Hg.) (2013): Jahresbericht 2012. Daten, Fakten und Beispiele zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben. Münster. http://www.lwl.org/abt61-download/PDF/broschueren/Jahresbericht_2012.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). (2014): Schulsystem: Geistige Entwicklung. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/Foerderschwerpunkte/Geistige/index.html (Abruf: 12.05.2015).

Prochnow Penedo, Sybille (2014): Selbstbestimmung und Teilhabe junger Erwachsener mit geistiger Behinderung. Anspruch und Wirklichkeit der Umsetzung pädagogischer Leitlinien für die schulische Bildung und Vorbereitung junger Erwachsener mit geistiger Behinderung auf die nachschulische Lebenswirklichkeit. Oldenburg. http://oops.uni-oldenburg.de/1831/7/prosel14.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Schlummer, Werner/Schütte, Ute (2006): Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung: Schule, Arbeit, Wohnen. München: Reindhardt.

Schulz, Rainer/Seyd, Wolfgang (2013): Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Berufliche Bildung Hamburg, 3/2013, S. 18-19. http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/2168 (Abruf: 12.05.2015).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hg.) (2014): Lehrpläne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Berufsschulstufe. München. https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-geistige-entwicklung/geistige-entwicklung/686/ (Abruf: 12.05.2015).

Theußen, Karl-Heinz (2008): Jugend im Abseits? Förderschülerinnen und Förderschüler brauchen berufliche Perspektiven! In: Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband (Der Paritätische) (Hg.): Berufliche Integration (lern-) behinderter Jugendlicher. Berufliche Perspektiven für Förderschülerinnen und Förderschüler. Berlin: Der Paritätische, S. 7-14. http://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/data/parittische_arbeitshilfe_7_download.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Vollmer, Kirsten (2013): Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die "Konjunktur" einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/2013, S. 351-358.

Wunder, Michael (2009): Die UN-Konvention zu den Rechten Behinderter – ein Prüfstein für den zukünftigen Umgang mit Menschen mit Behinderung oder psychischer Erkrankung. Zeitschrift für Inklusion, 2/2009. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/159 (Abruf: 12.05.2015).

Weiterführende Literatur

Göltz, Brigitte (2008): Persönliches Budget – wie rechnet sich das? Lösungen aus betriebswirtschaftlicher Sicht. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Kreienbrink, Marco (2014): Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen im Kontext der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Beispiel „Werkstätten für behinderte Menschen". München: GRIN.

Kreutz, Marcus/Lachwitz, Klaus/Trenk-Hinterberger, Peter (2012): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Was muss verändert werden, um Teilhabe zu ermöglichen? Köln: Luchterhand.

Leben mit Behinderung Hamburg (Hg.) (2011): Ich kann mehr! Berufliche Bildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg: 53nord Agentur und Verlag.
Sobota, Rainer (2013): Leitfaden Persönliches Budget. Köln: Balance buch + medien Verlag.
Welke, Antje (Hg.) (2012): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

UN-Behindertenrechtskonvention
http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467 (Abruf: 12.05.2015).
Das „Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ in der Online-Fassung.

„Schattenübersetzung“ der UN-Behindertenrechtskonvention
http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_schattenuebersetzung_de.rtf (Abruf: 12.05.2015).
Die Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention wurde unter Beteiligung von Menschen mit Behinderung entworfen und weist einige terminologische Abweichungen zum offiziellen Text auf. So wird in dieser Übersetzung von „Inklusion“ statt „Integration“ gesprochen.

Auswahlbibliografie„Inklusion in der beruflichen Bildung“
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-inklusion.pdf (Abruf: 12.05.2015).
Eine umfangreiche Sammlung von Literatur zu Inklusion und Beruflicher Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung

Informationsseite zu Integrationsämtern
https://www.integrationsaemter.de (Abruf: 12.05.2015).
Infoseite der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) rund um das Thema Beruf und Behinderung.

Lehrpläne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Bayern – Berufsschulstufe: Lernbereich Arbeit und Beruf
https://www.isb.bayern.de/download/9001/arbeit-beruf.pdf (Abruf: 12.05.2015).
Die Richtlinien zum Lernbereich „Arbeit und Beruf“ für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern stellen detailliert Inhalte und Ansprüche dieser speziellen Form der beruflichen Bildung an Förderschulen dar.

Universität zu Köln: Lehramt an Berufskollegs I, Studieninformation
http://zfl.uni-koeln.de/14023.html?&L=0 (Abruf: 12.05.2015).
Informationen für Studierende im Kontext des Berufskollegs, aus der ersichtlich wird, welche Kombinationen mit Fach und sonderpädagogischer Fachrichtung möglich sind. Das Kölner Beispiel steht exemplarisch für Entwicklungen im BK-Studium anderer Hochschulstandorte.

Informationsseite zum Persönlichen Budget
http://www.budget.bmas.de/MarktplatzPB/DE/StdS/Home/stds_node.html
(Abruf: 12.05.2015).
Infoseite des Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) über das persönliche Budget. Auch in Leichter Sprache für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Sabrina Berg

C5 „Fachkräftemangel“ und „Ausbildungs-Mismatch“ im Kontext von Industrie 4.0

1 Einführung 636

2 Fachkräftemangel 638
2.1 Zum Begriff Fachkräftemangel und zum Diskurs 638
2.2 Qualifikationswandel 640
2.3 Berufliche Weiterbildung im Spiegel industrieller Veränderungen 642

3 Passungsproblematik auf dem Ausbildungsmarkt 643
3.1 Begriff und Ausprägung von Passungsproblematiken auf dem Ausbildungsmarkt 644
3.2 Anforderungsprofile im Wandel – Generation „Digital Natives“? 648

4 Zusammenfassung 652

Von einer zur nächsten Generation von Auszubildenden wandeln sich Berufe und Berufsgruppen, einige werden neugeordnet, andere fallen weg, neue entstehen. Geht es um gesamtgesellschaftliche Veränderungen auf einer Makroebene, so spiegelt sich der Trend zur Digitalisierung auch im Feld der dualen Berufsausbildung wider. Unter dem Schlagwort Industrie 4.0 geht mit der Digitalisierung der Arbeitswelt auch eine Digitalisierung der Ausbildungsberufe einher.

Auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt lassen sich zwei Diskurse ausmachen, die in diesem Beitrag im Kontext von Industrie 4.0 betrachtet werden: Unter dem Begriff „Fachkräftemangel“ drückt sich innerhalb von Engpassberufen ein Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften aus. Unter dem Begriff „Passungsproblematik“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2015) wird seit einigen Jahren beschrieben, dass einer hohen Zahl von unbesetzten Ausbildungsplätzen gleichzeitig eine hohe Zahl von Jugendlichen entgegensteht, die keinen Ausbildungsplatz erhalten.

Beide Themenfelder sind inhaltlich dadurch verbunden, dass die Passungsproblematik von heute den Fachkräfteengpass von morgen und übermorgen fördert (vgl. ebd.). Beide Diskurse werden im vorliegenden Beitrag hinsichtlich der Veränderungen im Zuge von

Industrie 4.0 beschrieben, die einerseits die Generation von Facharbeitern und andererseits die der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz nachfragen, betreffen.

1 Einführung

Unter dem Label Industrie 4.0 wird die Informatisierung der klassischen Industrien wie beispielsweise der Produktionstechnik verstanden (vgl. Botthoff 2015, S. 3). Dabei bringt die Begrifflichkeit Industrie 4.0 zum einen die vierte Stufe der Entwicklung in der produzierenden Wirtschaft zum Ausdruck (vgl. Botthof/Hartmann 2015, S. V.) Zum anderen verdeutlicht die „Versionsbezeichnung" 4.0, dass diese Entwicklung nicht nur vom klassischen Maschinen- und Anlagenbau sondern in hohem Maße von der IT-Industrie getrieben werden wird (ebd.).

Ende 18. Jahrhundert	Beginn 20. Jahrhundert	Beginn 70er Jahre	Heute
1. Industrielle Revolution	**2. Industrielle Revolution**	**3. Industrielle Revolution**	**4. Industrielle Revolution**
Einführung mechanischer Produktionsanlagen mit Hilfe von Wasser- und Dampfkraft	Einführung arbeitsteiliger Massenproduktion mit Hilfe von elektrischer Energie	Einsatz von Elektronik und IT zur weiteren Automatisierung der Produktion	Ausblick: Realisierung von Cyber-Physischen Systemen und dem Internet der Dinge

Abbildung 1: Von der ersten zur vierten industriellen Revolution; Quelle: in Anlehnung an Botthof/Hartmann 2015 und Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft 2013

Nachdem im späten 18. Jahrhundert (vgl. Abbildung 1) die mechanische Produktionstechnik eingeführt wurde (erste industrielle Revolution) folgte die mithilfe elektrischer Energie ermöglichte arbeitsteilige Massenproduktion zu Beginn des 20. Jahrhunderts (zweite industrielle Revolution) (vgl. Botthof/Hartmann 2015, S. V). Im Zuge der dritten industriellen Revolution erfolgte durch den zunehmenden Einsatz von Elektronik und Informationstechnik eine weitere Automatisierung der Produktion (vgl. ebd.). „Die vierte Stufe der sog. industriellen Revolutionen wird bestimmt durch das Internet als Infrastruktur und der Verbindung physikalischer Objekte mit dem Internet durch Cyber-physikalische Systeme" (ebd.).

Die Wirtschaft steht also an der Schwelle zur vierten industriellen Revolution (vgl. BMBF 2015a). Betroffen von dem damit einhergehenden Wandel der Arbeitsformen in der industriellen Produktion sind nicht nur operative Tätigkeiten auf Werkstattebene,

sondern auch indirekte Funktionen und die Leitungsebenen (vgl. Hirsch-Kreinsen 2015, S. 1). Veränderungen, die mit diesem Wandel einhergehen, lassen sich als Zukunftsszenarien innerhalb verschiedener Dimensionen beschreiben, jedoch ist „jede Aussage zur Industrie 4.0, ihrer Ausgestaltung und ihrer Konsequenzen ist zum heutigen Zeitpunkt notwendigerweise spekulativ" (Kärcher 2015, S. 47).

Einerseits wird es perspektivisch Veränderungen an der Mensch-Maschine-Schnittstelle, andererseits auf operativer Arbeitsebene geben (vgl. Hirsch-Kreinsen 2014, S. 1). Automatisierte Prozesse erfordern Fachpersonal, das in der Lage ist, diese Bedienanforderungen zu erfüllen (vgl. ebd., S. 2). Innerhalb dieser Mensch-Maschine-Schnittstelle ist nicht davon auszugehen, dass die Fachkräfte automatisch in der Lage sind, Bedienanforderungen von digitalisierten und automatisierten Prozessen nachzukommen, was unmittelbar Implikationen für die Qualifizierung von Fachkräften hervorruft (vgl. ebd.). Auf operativer Arbeitsebene kann sich die Situation ergeben, dass Arbeitsplätze mit niedrigen Qualifikationsanforderungen durch intelligente Systeme substituiert werden (vgl. ebd., S. 91). Außerdem kann auf der Ebene von qualifizierten Fachkräften eine Tendenz zur Dequalifizierung befürchtet werden (z. B. Automatisierung von Dispositionsentscheidungen in der Produktionslogistik) (vgl. ebd.). Dabei ergibt sich über die zu erwartende höhere Komplexität der Fertigung und die informationstechnologische Dezentralisierung von Entscheidungs- Kontroll- und Koordinationsfunktionen gleichzeitig eine Qualifikationsaufwertung und Tätigkeitsanreicherung (vgl. ebd.).

Industrieller Fortschritt betrifft dabei gesamtgesellschaftliche Veränderungen wie zugleich auch betriebliche organisatorische Veränderungen. Berufsausbildung als Instanz gesellschaftlicher Reproduktion reagiert dabei auf gesellschaftspolitisch wie betrieblich notwendige Veränderungen zum Beispiel im Zuge der Neuordnung von Berufen. Damit kann zwar die Fachkräftesicherung als originäre Aufgabe von Berufsbildung verstanden werden. Es wird jedoch auch deutlich, dass betriebliche Qualifikationserfordernisse einen ständigen Weiterbildungsbedarf hervorrufen.

Auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt lassen sich zwei Diskurse ausmachen, die in diesem Beitrag im Kontext von Industrie 4.0 betrachtet werden: Unter dem Begriff „Fachkräftemangel" drückt sich innerhalb von Engpassberufen ein Mangel an beruflich qualifizierten Facharbeiterinnen aus. Unter dem Begriff „Matching-Problematik" (vgl. BMBF 2015) wird seit einigen Jahren beschrieben, dass einer hohen Zahl von unbesetzten Ausbildungsplätzen gleichzeitig eine hohe Zahl von Jugendlichen entgegensteht, die keinen Ausbildungsplatz erhalten. Beide Themenfelder sind inhaltlich dadurch verbunden, dass die Passungsproblematik[1] von heute den Fachkräfteengpass von morgen und übermorgen fördert (vgl. ebd.).

1 Die Begriffe Passungsproblematik, Matching-Problematik und Ausbildungs-Mismatch werden im Beitrag synonym verwendet.

Beide Diskurse werden im vorliegenden Beitrag hinsichtlich der Veränderungen im Zuge der Industrie 4.0 beschrieben, die einerseits die Generation von Facharbeitern und andererseits die der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz nachfragen, betreffen. Dabei wird in drei Schritten vorgegangen: Erstens (I) wird einführend der Diskurs zur Zukunft der Arbeit im Zuge von Industrie 4.0 dargestellt. Daraufhin werden zweitens (II) die Anforderungen an beruflich qualifizierte Fachkräfte in Zeiten des Fachkräftemangels herausgestellt. Dabei wird Industrie 4.0 insbesondere die Ansprüche an lebenslanges Lernen und Systeme der Aus- und Weiterbildung erhöhen, was umfassende Maßnahmen der arbeitsplatznahen Qualifizierung für die Breite der Beschäftigten erfordert (vgl. Bochum 2014). Drittens (III) wird gezeigt, mit welchen neuen Anforderungsprofilen Jugendliche konfrontiert werden und dies im Zuge des Diskurses um die Generation der Digital Natives reflektiert.

2 Fachkräftemangel

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Begriff des Fachkräftemangels eingegangen und daran anschließend der Diskurs um einen solchen Mangel anhand von Studien verschiedener Akteure herausgearbeitet. Außerdem werden veränderte Qualifikationsanforderungen an Fachkräfte im Kontext des Wandels von fordistischer zu postfordistischer Arbeitsorganisation herausgestellt. Im Anschluss wird auf die Rolle von beruflicher Weiterbildung im Spiegel von industriellen Veränderungen eingegangen. Dabei wird herausgestellt, dass die Weiterbildungsaufgaben subjektiviert wurden und in den Verantwortungsbereich der Subjekte selbst fallen, was letztlich die Selektivität von (Weiter)Bildung verstärkt.

2.1 Zum Begriff Fachkräftemangel und zum Diskurs

Der drohende Fachkräftemangel wird in Wissenschaft und Tagespresse aktuell breit diskutiert. Dabei wird, zumeist einhergehend mit der Argumentation des demografischen Wandels, der eine große Anzahl an älteren Arbeitnehmern eine immer kleiner werdende Gruppe an jungen Arbeitnehmern gegenüberstellt, auf einen bald eintretenden Fachkräftemangel verwiesen, dem es über verschiedenste Steuerungsmechanismen zu begegnen gilt.

Unternehmensbefragungen wie etwa vom deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) legen nahe, dass das Thema Fachkräftemangel aktuell und virulent ist. In einer Befragung zeigte sich, dass jedes vierte Unternehmen die offenen Stellen zwei Monate oder länger mangels passender Arbeitskräfte nicht besetzen konnte (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2014, S. 5).

> *Das Thema Fachkräftemangel bleibt aus Sicht der Unternehmen auch künftig ganz oben auf der Agenda und nimmt sogar noch an Bedeutung zu. 37 Prozent haben zuletzt im Fachkräftemangel ein Risiko für ihre wirtschaftliche Entwicklung in den kommenden Monaten gesehen. Das ist der Höchstwert seit Beginn dieser Fragestellung im Rahmen der DIHK-Konjunkturumfrage zu Jahresbeginn 2010.* *(ebd., S. 8)*

Die Bundesagentur für Arbeit hingegen kommt in ihrer aktuellen Engpassanalyse zu dem Schluss, dass sich aktuell kein flächendeckender Fachkräftemangel in Deutschland zeigt, wenngleich es Engpässe in einzelnen technischen Berufsgruppen sowie in Gesundheits- und Pflegeberufen gibt (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 3). Dabei zeigen sich diese Engpässe „zunehmend nicht nur bei akademischen, sondern auch bei nichtakademischen Fachkräften" (ebd.).

Am Beispiel dieser beiden Erhebungen wird deutlich, dass das Vorhandensein eines Fachkräftemangels, ob real existent oder befürchtet, jedenfalls nicht so eindeutig ist, wie es auf den ersten Blick scheint. Für Unternehmen, die monatelang auf die passende Fachkraft warten müssen, stellt sich die Situation anders dar, als rein quantifiziert in Bezug auf die Nachfrage-Angebots-Relation, auf die sich die Bundesagentur für Arbeit stützt, wenn sie feststellt: „offene Stellen sind nicht gleichbedeutend mit einer Mangelsituation. Sie sind vielmehr Kennzeichen eines funktionierenden Arbeitsmarktes" (Bundesagentur für Arbeit 2014, S. 23) und:

> *Erst wenn die Besetzung nicht oder nur mit erheblicher Verzögerung erfolgen kann, Angebot und Nachfrage also nicht zusammenkommen, ist es sinnvoll von Engpässen zu sprechen. Die Ursachen für diese Besetzungsprobleme sind allerdings vielfältig. Fachkräftemangel stellt dabei eine Möglichkeit dar.* *(ebd.)*

Leila Mesaros, Achim Vanselow und Claudia Weinkopf (2009, S. 6) stellen zusammenfassend heraus, dass es sich beim Fachkräftemangel um ein komplexes Thema mit vielfältigen Verbindungen zu den großen Megatrends des Wandels in der Arbeitswelt handelt. Dabei spielen die Internationalisierung der Wirtschaft, die Informatisierung und „Verwissenschaftlichung" von Arbeit, die Veränderung von Erwerbsformen und der Qualifikationswandel eine Rolle (vgl. ebd.).

In diesem Beitrag stehen Fachkräftemangel und Ausbildungs-Mismatch als gesamtgesellschaftliche Phänomene unter dem Fokus der Veränderungen der Arbeitswelt im Zuge von Industrie 4.0. Deshalb wird nach der Einführung in den Diskurs über Fachkräftemangel nun aufgezeigt, inwiefern sich Veränderungen hinsichtlich des Qualifikationsprofils von Facharbeitern schon an der Schwelle von der zweiten zur dritten industriellen Revolution ausmachen ließen; im obigen Zitat im Zuge der Informatisierung von Arbeit und mit dem Qualifikationswandel bereits angedeutet.

2.2 Qualifikationswandel

Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky beschreiben den Wandel von fordistischer zu postfordistischer Betriebs- und Arbeitsorganisation[2] wie folgt:

> *War der Fordismus durch eine hochgradige und starre Arbeitsteilung geprägt, existiert im Postfordismus eine flexibel spezialisierte Funktionsintegration. In ähnlicher Weise lassen sich funktions-/berufsorientierte Aufgabendifferenzierung im Fordismus einer Kunden- und prozessorientierten Aufgabendifferenzierung gegenüberstellen.*
>
> *(Baethge/Baethge-Kinsky 2006, S. 161)*

Mit dem hier nur in Kürze beschriebenen Wandel von fordistischer zu einer postfordistischer Betriebs- und Arbeitsorganisation gehen weitreichende Veränderungen in den alltäglichen beruflichen Handlungskonstellationen von Fachkräften einher (vgl. ebd., S. 162). Das im Postfordismus neu entstandene Qualifikationsprofil beruht nicht nur auf theoretischem Wissen als Techniker oder Ingenieurin. Auch Alltagserfahrungen wie handwerkliches Geschick bleiben als Voraussetzungen für ein schnelles und sicheres Eingreifen bestehen (vgl. ebd., S. 165). Im Unterschied zum traditionellen Facharbeiter ist jedoch das Qualifikationsniveau des neuen Typus von Facharbeiterinnen insgesamt höher einzuschätzen, da diese sich nicht auf dem einmal erworbenen Wissen ausruhen können, sondern zum permanenten Um- und Weiterlernen gezwungen sind (vgl. ebd., S. 166; Baethge/Baethge-Kinsky 1998).

2 „Die Kategorie Fordismus steht als Epochenbezeichnung für jene lange Phase industrieller Wohlstandsproduktion, die sich in den meisten frühindustrialisierten Ländern des Westens in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg beobachten lässt und die – verkürzt gesprochen – auf der Verbindung von Massenproduktion und Massenkonsum beruhte, hohe Produktivitäts- und Einkommenszuwächse für die breite Masse mit sich brachte und eine spezifische Form der Betriebs- und Arbeitsorganisation auf Basis tayloristischer Prinzipien etablierte und stabilisierte. Als Postfordismus wird die – etwa seit den 80er Jahren datierbare – Zeit bezeichnet, in der die das fordistische Regulationsmuster tragenden Markt und Gesellschaftskonstellationen sich aufzulösen begannen und nach neuen Formen der Organisation des Zusammenhangs von Arbeit, Ökonomie und gesellschaftlicher Integration gesucht werden musste, ohne dass sich heute bereits der Postfordismus als ein eigenständiges System dieses Zusammenhangs von ähnlicher Konsistenz, wie sie für den Fordismus galt, definieren ließe“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2006, S.160 - 161 nach Baethge/Bartelheimer 2004).

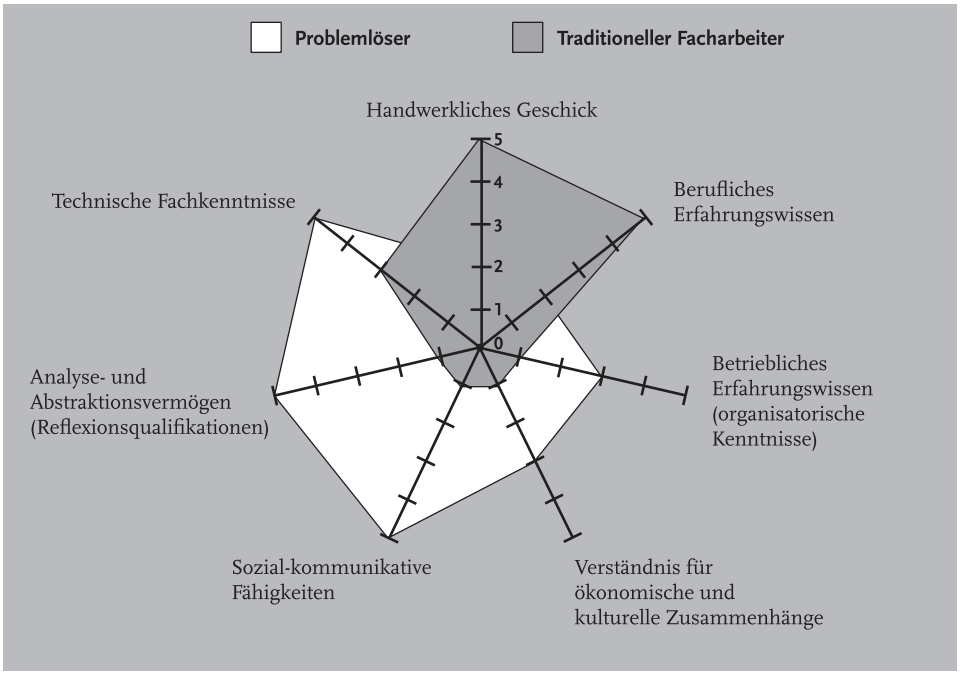


Abbildung 2: Traditioneller Facharbeiter und Problemlösers; Quelle: in Anlehnung an Baethge/Baethge-Kinsky 2006 und Baethge/Baethge-Kinsky 1998

Der Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass der neue Typus des „Problemlösers" beispielsweise im Bereich „technische Fachkenntnisse" ein höheres Anforderungsprofil erfüllen muss als der „traditionelle Facharbeiter". Berufliches Erfahrungswissen wie auch handwerkliches Geschick spielen beim Typus des „Problemlösers" eine geringere Rolle als in der traditionellen Facharbeit.

> *Traditionelle Angelernte, die ohne formale Ausbildung, allein auf der Basis langjähriger Erfahrung mit dieser Position betraut werden, decken die theoretischen Produkt-, Prozess- und Anlagenkenntnisse, die die Kombination primärer und sekundärer Funktionen in fortgeschrittenen Organisationskonzepten erfordert, nicht mehr ab. Sind schon diese nicht mehr einfach im Arbeitsprozess selbst erwerbbar, so gilt dies noch mehr für die erforderlichen sozial-kommunikativen Kompetenzen: Die stetige Kooperation mit Technikern, Ingenieuren und Kunden erfordert die Fähigkeit zur Versprachlichung jener intuitiven Selbstgewissheiten, die dem Problemlöser aus dem Umgang mit Produkten, Verfahren und Anlagentechnik erwachsen und sein „Expertenwissen" darstellen.*
>
> *(Baethge/Baethge-Kinsky 2006, S. 166.)*

Betrachtet man die hier ausschnitthaft beschriebenen Veränderungen vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung und des Zukunftsszenarios von Industrie 4.0 wird deutlich, dass innerhalb der vierten industriellen Revolution ein weiterer Umbruch im Anforderungsprofil an die künftigen Facharbeiter folgen wird.

2.3 Berufliche Weiterbildung im Spiegel industrieller Veränderungen

Wurden in Kapitel 2.2 die Erfordernisse an die neue Facharbeiterin im Zuge der postfordistischen Arbeitsorganisation beschrieben, so lässt sich leicht erahnen, dass sich auch die Aufgaben und Kompetenzprofile der Mitarbeiter im Zuge von Industrie 4.0 wandeln werden, „auch wenn diese Veränderungen im Einzelnen noch nicht bekannt sein können" (Kärcher 2015, S. 57). Hier werden adäquate Qualifizierungsstrategien und eine lernförderliche Arbeitsorganisation[3] notwendig (vgl. ebd.). Ernst Andreas Hartmann (2014, S. 9) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „gerade heute im Kontext der Industrie 4.0 die Zeit zur Umsetzung einiger ‚alter' Ideen gekommen ist". Der demografische Wandel erhöht dabei den Druck auf die Ermöglichung einer lernförderlichen Arbeitsorganisation oder auch die altersgerechte Arbeitssystemgestaltung mit größerer Ernsthaftigkeit zu verfolgen als dies in der Vergangenheit der Fall war (vgl. ebd.).

Dabei ist der Blick, was die Weiterbildung und Qualifizierung von Fachkräften anbelangt, aber nicht nur auf die organisationale Ebene zu lenken, sondern auch aus Perspektive dieses Beitrags auf die Subjekte selbst und deren Zugang zu Weiterbildung. Martin Baethge und Volker Baethge-Kinsky (2006, S. 170) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass dort, wo die Unsicherheit der Märkte und das Tempo technischen und strukturellen Wandels steigt, den Arbeitskräften ein höheres Maß an Mobilitätsfähigkeit im Sinne des selbstständigen Mitvollzugs von und der Anpassung an ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel abverlangt wird.

Volker Baethge-Kinsky, Ruth Holm und Knut Tullius (2004, S. 11) stellen heraus, dass mit der betrieblich-arbeitsorganisatorischen Veränderungsdynamik auch die Dynamik auf dem Arbeitsmarkt korrespondiert – die Frage, auf welche Berufs- und Tätigkeitsfelder hin ausgebildet werden soll, wird uneindeutiger. Der Wandel innerhalb der Weiterbildungsorganisation wird demnach geprägt durch Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit der Entwicklungen auf Produkt- und Arbeitsmärkten, die in der Vergangenheit die Ziel- und Adressatengenauigkeit der institutionellen Weiterbildungsangebote schrumpfen ließ (vgl. ebd., S 11 f.). Die Entwicklungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildungsorganisation lassen sich als Tendenz zu prozessorientierter beruflicher Weiterbildung charakterisieren (vgl. ebd., S. 13). Der Weg geht damit von einer stärker angebots- hin zu einer stärker nachfrageorientierten Weiterbildungspraxis (vgl. ebd.).

3 Vergleiche zur lernförderlichen Arbeitsorganisation ausführlich Hartmann (2015), Baethge-Kinsky/Hohn/Tullius (2006); Schumann et.al. (2006), Reutter (2005).

> *Der neue Typus von Weiterbildung hat die Bewältigung einer doppelten Unsicherheit zum Ziel – die des Managements in den Unternehmen über die Sicherstellung der Humanressourcen und die der Arbeitskräfte über die Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit – zum Ziel und geht in diesem Zusammenhang mit einer Verlagerung der Verantwortung für das „up-to-date"-Halten der Qualifikationen auf die Individuen einher, die sich als Postulat „weitgehender Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung" fassen lässt.* *(Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2004, S. 13)*

Die Bewältigung der individuellen und damit subjektivierten Weiterbildungsaufgabe obliegt damit auch den Subjekten selbst – diese müssen entscheiden, welche zukünftigen Anforderungen mit der Weiterbildung bewältigt werden sollen und welche eben nicht. Betrachten wir dies im Kontext der vierten industriellen Revolution so erscheint momentan die Beschreibung des zukünftigen Zustands der Arbeitswelt höchst spekulativ. Weiterqualifikation erodiert damit zum Spekulationsobjekt, bei dem diejenigen Subjekte gewinnen werden, die wissen, in welche Form der Bildung es sich zu investieren lohnt. Diese sind, das konnte schon Pierre Bourdieu (2012, S. 203 f.) für das Bildungskapital zeigen, die Fraktionen mit dem ohnehin schon reichsten kulturellen Kapital. Im Zuge der Weiterbildungsaktivität wird die Selektivität von Bildung und die Teilhabe an Bildung nicht nur nicht kompensiert, sondern im Gegenteil eher noch verstärkt (vgl. Bremer 2007, S. 2).

> *Ob die ihnen [den Subjekten] zugewiesene gestiegene Verantwortung als Verschärfung existenzieller Risiken oder als Chance einer autonomen Gestaltung der eigenen Biografie interpretiert werden muss, hängt vermutlich davon ab, inwieweit sie selbst Einfluss auf den Zugang zu und die Ausgestaltung von Lernprozessen haben, in diesen ihre Kompetenzen entfalten und nachhaltig entwickeln und ob sie diese angemessen verwerten können.* *(Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2004, S. 15)*

3 Passungsproblematik auf dem Ausbildungsmarkt

In diesem Kapitel wird die Passungsproblematik auf dem Ausbildungsmarkt zunächst begrifflich geklärt und auf vor dem Hintergrund der Sicherstellung von Fachkräftepotenzial in der Zukunft und in der Industrie 4.0 betrachtet. Daran anschließend wird zunächst das Konzept der „Digital Natives" dargestellt. Dieses Konzept, so scheint es, könnte als Antwort auf die geänderten Qualifikations- und Anforderungsprofile im Zuge der Digitalisierung von Arbeitsprozessen ausreichen, da innerhalb der Generation von Jugendlichen vermeintlich naturgegeben digitale Fähigkeiten vorhanden zu sein scheinen. Dies trifft jedoch nicht auf eine ganze Generation von Jugendlichen zu, weshalb dieses Konzept anschließend in zwei Schritten kritisiert wird. Dabei geht es im ersten Schritt um den Generationenbegriff, der eine soziale Konstruktion ist und

Zuschreibungsprozessen unterliegt. Im zweiten Schritt geht es um die intragenerationale Heterogenität, die, so wird anhand einer Meta-Studie und einer international vergleichenden Studie gezeigt, die intergenerationale Varianz übertrifft.

3.1 Begriff und Ausprägung von Passungsproblematiken auf dem Ausbildungsmarkt

Auf der Nachfrageseite nach Berufsausbildung zeigt der Berufsbildungsbericht von 2012, dass die Zahl der unversorgten Bewerber, die weder in eine Berufsausbildungsstelle noch in eine Alternative einmündeten, im Vergleich zum Vorjahr um +4.325 (+38,2%) zugenommen hat (BMBF 2012, S. 7). Im Ergebnis lässt sich mit dieser Entwicklung eine wachsende Passungsproblematik am Ausbildungsmarkt beschreiben (vgl. ebd.). Es existieren zunehmende Schwierigkeiten, betriebliches Angebot und die Nachfrage regional und beruflich zusammenzuführen (vgl. ebd.) Von der Bundesregierung wird diese Entwicklung von Passungsproblematiken als eine zentrale Herausforderung der nächsten Jahre angesehen (vgl. ebd.).

Die bereits im Jahr 2013 thematisierte Passungsproblematik (auch Ausbildungs-Mismatch oder Matching-Problematik genannt) stellt sich in dieser Form wiederkehrend in den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung dar. Die Abbildung 3 zeigt, wann sich der Ausbildungsmarkt in einer solchen Situation befindet:

		Unversorgte/erfolglose Bewerber und Bewerberinnen	
		Niedrig	Hoch
Unbesetzte Ausbildungsstellen	Niedrig	**Kein Problem**	**Versorgungsproblem**
	Hoch	**Besetzungsproblem**	**Passungsproblem**

Abbildung 3: Passungsproblem auf dem Ausbildungsmarkt; Quelle: in Anlehnung an BMBF 2014, S. 49

Trifft eine hohe Zahl an unbesetzten Ausbildungsstellen mit einer hohen Anzahl an unversorgten/erfolglosen Bewerbern zusammen, so besteht auf dem Ausbildungsmarkt ein Passungsproblem.

Im aktuellen Berufsbildungsbericht (2015) wird herausgestellt, dass die Zahl der unbesetzten Berufsausbildungsstellen seit 2009 einen neuen Höchststand erreicht hat (vgl. BMBF 2015, S. 15). Dabei ist seit 2009 die Zahl der gemeldeten unbesetzten Berufsausbildungsstellen erheblich gestiegen (2009: 17.255, 2010: 19.605, 2011: 29.689,

2012: 33.274, 2013: 33.738, 2014: 37.101) (ebd.). Auf der Seite der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung nachfragen, gibt es dabei immer noch zu viele junge Menschen, denen der Einstieg in Ausbildung nicht unmittelbar gelingt (vgl. ebd., S. 15).

> *Wie auch schon im Vorjahr ist die aktuelle Ausbildungsmarktsituation durch zwei scheinbar widersprüchliche Entwicklungen gekennzeichnet. Auf der einen Seite haben Betriebe zunehmend Schwierigkeiten, ihre angebotenen Ausbildungsstellen zu besetzen. Auf der anderen Seite gibt es immer noch zu viele junge Menschen, denen der Einstieg in Ausbildung nicht unmittelbar gelingt. (ebd., S. 37).*

Als Segmentationsmuster wirkt dabei auch die schulische Vorbildung der Subjekte (vgl. Baethge 2010). Betrachtet man die Entwicklung der Ausbildungsplätze nach schulischem Vorbildungsniveau in einer Zeitreihe, zeigt sich eine deutliche Umschichtung der Anteile der unterschiedlichen Absolventengruppen bei den verschiedenen Ausbildungsberufen (vgl. Baethge/Buss/Lanfer 2003, S. 143). Ehemals typische Ausbildungsberufe für Hauptschülerinnen werden heute zu großen Anteilen von Realschulabsolventen besetzt (vgl. ebd.). Dies gilt insbesondere für die klassischen Facharbeiterberufe, in denen heute, teilweise bereits überwiegend, Realschulabsolventen anzutreffen sind (vgl. ebd.). Ein Blick in die Statistik des schulischen Vorbildungsniveaus von Jugendlichen, die in Berufsausbildung einmünden (vgl. Abbildung 4), unterstreicht diese Beschreibung (ohne dabei nach Ausbildungsberufen zu unterscheiden).

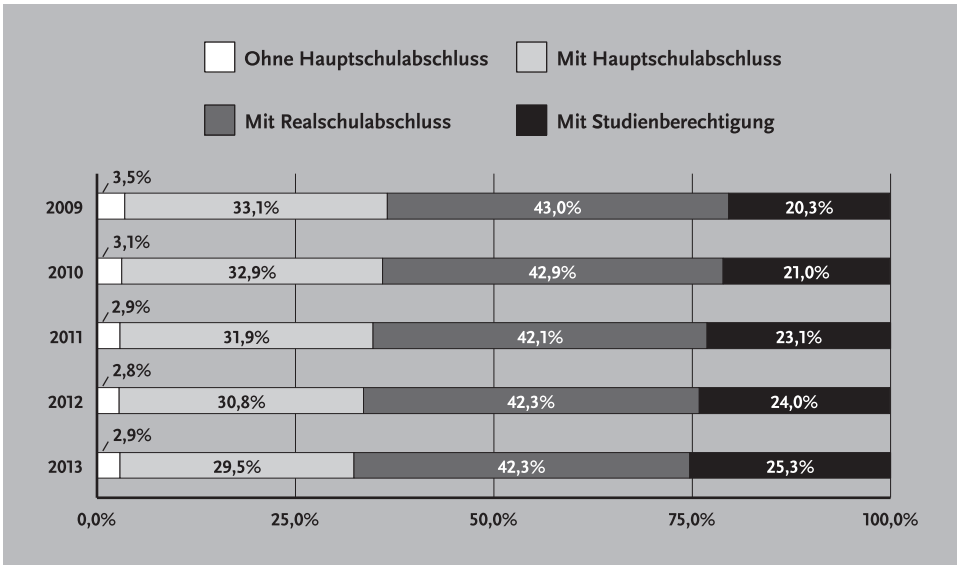


Abbildung 4: Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag; Quelle: in Anlehnung an BMBF 2015, S. 33

Vor dem Hintergrund der Sicherstellung des Fachkräftepotenzials in der Bundesrepublik sieht die Bundesregierung die Passungsproblematik auf dem Ausbildungsmarkt als eine der zentralen Herausforderungen an.[4]

> *Um wachstumshemmenden Einflüssen des demografischen Wandels und damit auch einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen, sind die vorhandenen Arbeitskräfte- und Innovationspotenziale sowie das Potenzial qualifizierter Zuwanderer besser zu nutzen. Bisher nicht ausreichend genutzte Ressourcen für den Arbeitsmarkt lassen sich bei den Personengruppen mobilisieren, deren Erwerbsbeteiligung bislang noch nicht voll ausgeschöpft ist. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, alle Potenziale im Land zu erschließen und die Integrationskraft des dualen Ausbildungssystems gezielt für bestimmte Personengruppen, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, junge Menschen im Übergangsbereich und junge Erwachsene ohne Qualifizierung, zu verbessern.*
>
> *(BMBF 2015, S. 6)*

Der Datenreport zum aktuellsten Berufsbildungsbericht hat in diesem Jahr (2015) die Passungsproblematik zum Schwerpunktthema gewählt. Dabei werden qualifikatorische, berufliche, regionale, sektorale oder informationelle Aspekten unterschieden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2015, S. 393). Deutlich wird auch hier, dass die Passungsproblematiken auf dem Ausbildungsmarkt in einem engen Zusammenhang mit den prognostizierten Fachkräfteengpässen von morgen stehen: „Angesichts dieser aktuellen Situation wird in der öffentlichen Diskussion davon ausgegangen, dass sich in nur wenigen Jahren diese Probleme auf dem deutschen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt nochmals verschärfen werden" (ebd.).

Martin Baethge, Heike Solga und Markus Wieck (2007, S. 11) charakterisieren im Zuge des Entwicklungstrends einer ungleichen Nachfrage nach und dem Angebot an Ausbildungsplätzen den sektoralen Strukturwandel in der Ökonomie von der industriellen Produktion zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie. Mit Blick auf die diskutierten Veränderungen in der Arbeitsorganisation (vgl. Kapitel 2.1) ist die Ausgestaltung von Berufsausbildung mit beträchtlichen Anpassungsleistungen verbunden (vgl. ebd.). „Für ein Ausbildungssystem, dessen Besonderheit der integrale Zusammenhang von Arbeit und Lernen ist, erwachsen daraus weitreichende Veränderungen sowohl in der Qualität und Quantität der Ausbildungsangebote als auch in der Qualifikationsnachfrage" (ebd.).

Im Kontext des im Beitrag thematisierten Wandels an der Schwelle zur Industrie 4.0 ergeben sich Anpassungen auf den verschiedensten Ebenen beruflicher Bildung. Auf einer Makroebene beforscht das BiBB aktuell gemeinsam mit der Volkswagen AG die Veränderungen, die sich im Zuge der Digitalisierung und Industrie 4.0 ergeben können (vgl. Volkswagen 2014). Das Ziel ist es dabei zu identifizieren, inwiefern sich

4 Vergleiche ausführlich zu einzelnen Programmen und Maßnahmen die Berufsbildungsberichte 2013, 2014, 2015.

die Kompetenzprofile der Mitarbeiterinnen in den Betrieben verändern, um diese didaktisch und methodisch für die Aus- und Weiterbildung aufbereiten zu können (vgl. BIBB 2014). Dabei geht es unter anderem darum herauszufinden, „inwieweit der Bedarf an Überblicks- beziehungsweise Vernetzungswissen zunehmen oder welche Bedeutung die Informations- und Kommunikationstechnik für die Facharbeit haben wird“ (ebd.).

In diesem Projekt mit Blick auf produktionsunterstützende Prozesse im Bereich der Instandhaltung und Wartung sind insbesondere folgende zurzeit gültige Ausbildungsberufe betroffen: Elektronikerin für Betriebstechnik, Elektroniker für Automatisierungstechnik, Mechatronikerin, Fachinformatiker Fachrichtung Anwendungsentwicklung (vgl. Zinke/Padur 2015, S.5).

> *Es lassen sich einerseits in der Ausbildung und Ausübung dieser Berufe zunehmend Überlappungen der Berufsprofile feststellen. Andererseits, so belegen Aussagen von Berufsexperten und eigene Beobachtungen, deckt keines dieser Berufsprofile alleine das Tätigkeitsprofil eines Systeminstandhalters ab. Organisationsmodelle, in denen möglicherweise Tandems verschiedener Berufsinhaber gebildet werden, werden seitens von Unternehmen als nicht optimal betrachtet. Vielmehr geht es um die Leistungserbringung aus einer Hand.* *(ebd.)*

Des Weiteren steigt der Bedarf an Überblickswissen und Verständnis für das Zusammenspiel aller Akteure im Produktionsprozess (vgl. Promotorengruppe 2013, S. 60). Dies betrifft wachsende Anforderungen an Metakognitionskompetenzen wie auch an Sozialkompetenzen, da mit der intensivierten Verzahnung einstmals getrennter Abteilungen und Disziplinen der Bedarf an Interaktion – real wie computervermittelt – zunimmt (vgl. ebd.) Diese interdisziplinären Kompetenzen werden in der Zukunft verstärkt gefordert sein, sind heute jedoch vielfach erst in Ansätzen existent (vgl. ebd.).

Lothar Lappe (2006, S. 80) beschreibt bereits mit Blick auf die neunziger Jahre die Entwicklung im Anforderungsprofil für Jugendliche in der Berufsausbildung dahingehend, dass angesichts der wachsenden Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologien in allen gesellschaftlichen Bereichen die Nachfrage nach IT-Fachkräften dramatisch gestiegen ist und gleichzeitig neue Qualifikationsprofile von Computer- und Softwarespezialisten herausgebildet wurden. Er kommt zu den Schluss, dass ein hoher Sockel an Jugendlichen ohne Berufsausbildung zu verzeichnen ist, die in Arbeitslosigkeit münden, da die Referenzarbeitsplätze für diese gering qualifizierten Arbeitskräfte (Einfacharbeitsplätze) wegrationalisiert werden (vgl. ebd, S. 82). Eine ähnliche Argumentation findet sich auch für Einfacharbeitsplätze im Diskurs zur Industrie 4.0 (vgl. Kapitel 1). Außerdem verlangen die modernisierten und höherqualifizierten Bereiche, insbesondere die IT-basierten Arbeitsbereiche unserer Erwerbsgesellschaft, von den neu in das Erwerbsleben eintretenden Jugendlichen neue und höhere Qualifikations- und Persönlichkeitsvoraussetzungen (vgl. Lappe 2006, S. 82). Dabei gibt es zum einen eine stärkere Orientierung der technischen

Fachkompetenzen auf offene Informationsnetzwerke (Network Engineering) (vgl. Lappe 2006, S. 81). Außerdem sind Fähigkeiten erforderlich, sich Wissen aus verschiedenen Bereichen anzueignen, es umzusetzen, beispielsweise unter Bezug auf verschiedene, heterogene Datenquellen (Knowledge Management, Contentware, Engineering) (vgl. ebd.). Indes werden über die veränderten Arbeitsprozesse selbst Anforderungen ausgebildet, die nur durch Transformationsleistungen zu bewältigen sind (vgl. ebd.). Im Kontext von projektförmiger Arbeit wird das Beherrschen verschiedener Arbeitsmethoden, wie den Entwurf von Strategien oder Prozessanalysen, aber auch der sichere Umgang mit Software und Web-Entwicklungsmethoden erforderlich (vgl. ebd.). Diesen gestiegenen Anforderungen in den qualifizierten Ausbildungs- und Arbeitsbereichen werden die benachteiligten Jugendlichen immer weniger gerecht (vgl. ebd., S. 82).

3.2 Anforderungsprofile im Wandel – Generation „Digital Natives"?

Die Digitalisierung hat in Teilen schon Einzug in die Neuordnung von Ausbildungsberufen gehalten, wie zum Beispiel bei Mechatronikerinnen für Kälteklimatechnik zu sehen ist. Gleichzeitig ist der sofortige Wandel der beruflichen Ausbildungen mit der Annahme von relativ dauerhaften Veränderungen im Anforderungsprofil, die eine Neuordnung hervorrufen würden höchst spekulativ, wie bisher dargelegt wurde. Projekte, wie das vom BiBB und VW (vgl. Volkswagen 2014; Kapitel 3.1) loten zum Beispiel aus, welche Qualifikationsanforderungen künftig bestehen und in welchen Punkten die Berufsausbildungsordnung reagieren kann.

Hier ist, wie auch im Diskurs um den Fachkräftemangel (vgl. Kapitel 2) nach den Subjekten selbst zu fragen. Unterstellt wird Jugendlichen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs heute, zur Generation der „Digital Natives" zu gehören. Doch was beinhaltet dieser Begriff und trifft er überhaupt auf die Generation der heutigen Jugendlichen zu?

> *Der Begriff Digital Natives wurde erstmals im Jahr 2001 von dem amerikanischen Hochschullehrer, Berater und Publizisten Marc Prensky eingesetzt. Zehn Jahre nach dem Start des Internets beschrieb er den fundamentalen Wandel, der für die Generation der Jugendlichen einsetzte. „Our students today are all `'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet" so Prensky. Alle Älteren erlernen den Umgang mit modernen Technologien wie eine Fremdsprache. Sie können damit zwar durchaus erfolgreich sein, aber sie werden immer einen Akzent in der Sprache haben und mit einem Fuß in der Vergangenheit stehen. Sie bleiben „Digital Immigrants".*
>
> *(Appel 2013, S. 6)*

Dabei wird der Begriff der Digital Natives[5] der Vielschichtigkeit von Lebenswelten junger Menschen nur begrenzt gerecht (vgl. ebd., S. 6). So gehen mit der Begrifflichkeit der Netzgeneration oder den Digital Natives verschiedene Thesen einher, die von Patricia Arnold und Ulrich Weber wie folgt nachgezeichnet werden:

> *Die derzeit aufwachsenden Kinder und Jugendlichen haben ein weitgehend homogenes Mediennutzungsverhalten, das sich grundlegend von dem der Generationen vor ihnen unterscheidet. Da sie in einer Zeit aufwachsen, die von einer weiten Verbreitung und Nutzung von digitalen Technologien gekennzeichnet ist, gehen sie selbstverständlich und kompetent mit den Technologien um. Ihr Lernverhalten unterscheidet sich daher qualitativ von dem anderer Generationen und stellt unser gesamtes Bildungssystem vor große Herausforderungen.* *(Arnold/Weber 2013)*

In der Argumentation dieses Beitrags geht es in diesem Unterkapitel um die Annahme, dass eine ganze Generation von Digital Natives bestünde, die unproblematisch die Anforderungen einer digitalisierten Ausbildungs- und Arbeitswelt bewältigen könnte. Dabei spielt in der kritischen Auseinandersetzung selbstverständlich der Begriff der Generationalität selbst eine Rolle. Dieser Diskurs kann hier jedoch nicht erschöpfend dargestellt werden, es werden im Folgenden Eckpunkte thematisiert.

Der Generationenbegriff hat dabei eine lange Tradition, besonders in den USA (vgl. Schulmeister 2009, S. 47). Generationenkonzepte wählen in der Regel ein markantes Merkmal einer bestimmten Zeitperiode, „um damit eine Metapher für die gesamte Kohorte eines Zeitabschnitts zu bezeichnen, der sie gemeinsame Merkmale und Eigenschaften attribuieren" (ebd.). Dabei wird häufig der Begriff der Generation gleichbedeutend mit Kohorte oder Jahrgang gebraucht (vgl. ebd.).[6] Nähert man sich dem Begriff der Generation beispielsweise aus einer soziologischen Perspektive, so hält Eike Hebecker (2001) am Konzept der Generation fest, da es ihm nur um „die damit verbundenen Deutungsmuster und Diskursschemata, die Repräsentation der Netzgeneration in den Medien und der Öffentlichkeit" (vgl. Schulmeister 2009, S. 47) geht. Rainer Lepsius (2005, S. 57) beispielsweise sieht Generation als Zuschreibung, bei der bestimmt werden muss, über welche Prozesse die Relevanz und Funktion dieser Zuschreibung erfolgt (Schulmeister 2009, S. 48).

Bei der Diskussion um eine intergenerationale Varianz, ist der Blick auf die intragenerationale Heterogenität der Jugendlichen, die als Generation von Digital Natives adressiert werden lohnenswert. In ihrer Durchsicht verschiedener empirischer Studien zur „Netzgeneration" kommen Arnold und Weber (2013) zu dem Schluss, dass

5 Für eine Übersicht über andere Begriffe (wie Net Geners (und Net Genners), Digital Natives, Millenals1, Multitaskers, instant message generation2, gamer generation3, generation @, Generation Y4 oder Net Generation) (vgl. Schulmeister 2009, S. 2).

6 Zur weiteren Lektüre wird auf ein Buch von Rolf Schulmeister (2009), hier insbesondere die Seiten 47-64, zu Generationenkonzepten verwiesen.

jüngere empirische Studien ein weitaus differenzierteres Bild zur Mediennutzung zeigen. Medienverhalten ist danach auch abhängig von verschiedenen soziodemographischen Faktoren wie Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status. Dies lässt sich als ein erstes Indiz für eine bestehende intragenerationale Heterogenität fassen. Schulmeister (2009, S. 64) arbeitet in einer Metastudie über verschiedener Initiatoren wie Yahoo!, SevenOne Media, ARD und ZDF und vielen mehr heraus, dass Typologien von digitalen Nutzergenerationen von den spezifischen Zielen und dem Erkenntnisinteresse der jeweiligen Studie sowie von ihren Erhebungsmethoden abhängig sind. Diese Beispiele können zeigen, wie wichtig die differentielle Analyse von Gruppen und Subgruppen ist,

> *[...] damit nachdrücklich auf die Tatsache hinzuweisen, dass es nicht eine Generation gibt, in der alle Menschen gleiche Eigenschaften haben, sondern dass jede Altersgruppe von Menschen aus vielen Gruppen und Individuen mit ganz unterschiedlichen Interessen und Einstellungen besteht, die auch unterschiedlich gefördert werden müssen.*
>
> *(ebd.)*

Innerhalb der ILILS Studie[7] (vgl. Bos et.al. 2014, S. 8) wird die intragenerationale Heterogenität aufgegriffen und unter anderem auf die soziale Herkunft von Jugendlichen bezogen. Dabei wurde gemessen, über welche computer- und informationsbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland im internationalen Vergleich verfügen. Zielgruppe der Studie waren Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe (vgl. ebd.).

Wilfried Bos, Birgit Eickelmann und Julia Gerick (2014, S. 16) stellen als zentrale Ergebnisse heraus, dass die Schülerinnen in Deutschland einen Mittelwert erreichen, der im EU-Mittelwert liegt. Im Anschluss an ihre Befunde empfehlen sie eine Erhöhung des mittleren Leistungsniveaus, um die Anschlussfähigkeit an internationale Entwicklungen zu sichern (vgl. ebd., S. 17). Dabei sollte das Potenzial sehr leistungsfähiger Jugendlicher gestärkt und der Anteil der Jugendlichen, die sich im unteren Kompetenzbereich befinden, reduziert werden, so dass „deren Fähigkeiten es ihnen daher nicht in angemessener Weise erlauben, Computer und neue Technologien so zu nutzen, dass sie in ihrem Alltag, in der Schule, im Beruf und in der Gesellschaft erfolgreich am Leben teilhaben können“ (ebd.).

> *Perspektivisch ist davon auszugehen, dass Deutschland ohne eine konzeptionelle Verankerung digitaler Medien in schulische Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung*

7 Die Durchführung der Studie ICILS 2013 wird in Deutschland durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert, unterstützt durch Mittel der Europäischen Kommission. Die Deutsche Telekom Stiftung fördert zudem ein Vertiefungsmodul. Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2012 den nationalen Feldzugang für die Durchführung von ICILS 2013 eröffnet (vgl. Bos et. al. 2014, S. 8).

des kompetenten Umgangs mit neuen Technologien im internationalen Vergleich auch zukünftig nicht über ein mittleres Leistungsniveau hinauskommen wird.

(Bos/Eickelmann/Gerick 2014, S. 17)

In Kapitel 3.1 wurde bereits auf die gestiegenen Anforderungen der qualifizierten Ausbildungs- und Arbeitsbereiche hingewiesen, denen die benachteiligten Jugendlichen immer weniger gerecht werden. Auch beim Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen zeigen sich im Zuge der ICILS Studie deutliche herkunftsbedingte Unterschiede im Kompetenzstand von Achtklässlern.

Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Familien lassen sich in Deutschland insgesamt wesentlich häufiger den beiden höchsten Kompetenzstufen IV und V zuordnen. Jugendliche aus sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern erzielen im Vergleich anteilig mehr als doppelt so häufig Leistungen auf dem Niveau der unteren beiden Kompetenzstufen (I und II). *(ebd., S. 24)*

Um die festgestellten Kompetenzunterschiede auszugleichen, sollten entsprechende Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden, um Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien eine Erhöhung des Kompetenzniveaus zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 25). Dabei sollten diese Fördermöglichkeiten unter anderem die Finanzierung technischer Ausstattung wie schülereigener mobiler Endgeräte umfassen (vgl. ebd.). Gerade vor dem Hintergrund von herkunftsbedingten Disparitäten sollte diese Förderung in Deutschland „mit Nachdruck vor allem an den Schulformen, die nicht oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbieten, ansetzen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Digital Natives ist, wie sich zeigt, nicht davon auszugehen, dass diese den Anforderungsprofilen im Hinblick auf den Umgang mit Technik und Internet automatisch erfüllen. Gehen wir zurück zum Ausgangspunkt: Die Industrie 4.0 wird Veränderungen im Anforderungsprofil von Jugendlichen in Berufsausbildung mit sich bringen. Dabei wurde in Kapitel 3.1 bereits darauf eingegangen, dass Jugendliche im Zeitalter der Digitalisierung mit veränderten Anforderungen konfrontiert werden, die insbesondere benachteiligte Jugendliche trifft. Sichert die berufliche Ausbildung die Existenz der Facharbeiterinnen von morgen, so ist die Tatsache, dass nicht alle Jugendlichen, die zu einer bestimmten Generation zugehörig sind, auch gleichzeitig mit denselben digitalen Fähigkeiten in eine Berufsausbildung starten, zu bedenken.

4 Zusammenfassung

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass bezüglich der Entwicklungen in Bezug auf die Industralisierung 4.0 zum momentanen Zeitpunkt lediglich spekuliert werden kann. In diesem Kontext wurden die Diskurse um den Fachkräftemangel einerseits und die Passungsproblematiken auf dem Ausbildungsmarkt andererseits betrachtet. Der Begriff des Fachkräftemangels wurde dabei zunächst einführend erläutert und kritisch diskutiert. In Bezug auf den Arbeitsmarkt ist deutlich geworden, dass sich digitaler Wandel und technologischer Fortschritt, wie an der Schwelle zur dritten industriellen Revolution deutlich wurde, auch auf die Anforderungs- und Qualifikationsprofile von Facharbeiterinnen auswirkt. Damit in Zusammenhang stehen auch die Weiterbildungsaktivitäten von Fachkräften. Weiterbildungshandeln von Subjekten erodiert unter unsicheren Zukunftsszenarien zum spekulativen Investitionsobjekt. Dabei existieren in Bezug auf den Zugang zu Weiterbildung herkunftsspezifische Disparitäten, wie aufgezeigt werden konnte. Baethge-Kinsky/Holm/Tullius (2004, S. 16) stellen in diesem Kontext heraus, dass rein tarifvertragliche oder betriebliche Regelungen an den Interessen der Arbeitslosen, wie den in prekären Beschäftigungsverhältnissen Tätigen vorbeigehen. Daher blieben auch Initiativen auf gesetzgeberischer Ebene notwendig, die sich nicht nur auf Forderungen nach einem Rechtsanspruch auf Weiterbildung beschränken sollten (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund des Diskurses um Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt wurden die Rolle der beruflichen Bildung zur Fachkräftesicherung und die aktuelle Passungsproblematik beschrieben. Dabei sehen sich Jugendliche auch mit Blick auf den digitalen Wandel im Zuge von Industrie 4.0 mit einem veränderten Anforderungsprofil konfrontiert. Anhand des Diskurses um vermutete digitale Kompetenzen von Jugendlichen konnte gezeigt werden, dass nicht davon auszugehen ist, dass eine ganze Generation von Jugendlichen gleichermaßen gut digital gebildet ist. Für die berufliche Bildung im Kontext von Industrie 4.0 bedeutet dies, dass wenn im Zuge von Digitalisierung neue Kompetenzen gefragt sind, nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass diese schon mitgebracht werden.

Quellen

Zitierte Literatur

Appel, Wolfgang (2013): Personaler und Digital Natives. In: Appel, Wolfgang/Michel-Dittgen, Birgit (Hg.): Digital Natives. Was Personaler über die Generation Y wissen sollten. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 3-10.

Arnold, Patricia/Weber, Ulrich (2013): Die „Netzgeneration". Empirische Untersuchungen zur Mediennutzung bei Jugendlichen. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. Berlin: epubli, o.S.

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31, S. 461-472.

Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (Hg.) (2003): Expertisen zu konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF.

Baethge, Martin/Bartelheimer, Peter (2004): Sozio-ökonomische Entwicklung in Deutschland. Konzept für einen neuen Berichtsansatz. In: SOFI/IAB/ISF INIFES (Hg.): Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland: Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Kapitel I.1. Göttingen.

Baethge-Kinsky, Volker/Holm, Ruth/Tullius, Knut (2004): Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B24/2004, S. 11-16.

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 153-173.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus unter Mitarbeit von Petsch, Christiane (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Baethge, Martin (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 275-298.

Bochum, Ulrich (2015): Gewerkschaftliche Positionen in Bezug auf „Industrie 4.0". In: Botthof, Alfons/Hartmann Ernst Andreas (Hg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg, S. 31-46.

Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (2014) (Hg.): ICILS 2013 Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann.

Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hg.): ICILS 2013 Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 9-32.

Botthof, Alfons (2015): Zukunft der Arbeit im Kontext von Autonomik und Industrie 4.0. In: Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst Andreas (Hg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg, S. 3-8.

Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst Andreas (Hg.) (2015): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg.

Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2007): Das soziale Spiel zwischen Inklusion und Selektion. 10. DIE-Forum Weiterbildung 2007 Exklusion – Inklusion Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe. http://www.die-bonn.de/doks/forum0704.pdf (Abruf: 31.05.2015).

Bundesagentur für Arbeit (2014): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse – Dezember 2014. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Qualifikationen für die digitalisierte Arbeitswelt. BIBB untersucht Qualifizierungsbedarfe für Industrie 4.0. Bonn. http://www.bibb.de/de/pressemitteilung_23433.php (Abruf: 31.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorabversion Stand 15. April 2015. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Berlin.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (DIHK) (2014): Fachkräftesicherung – Unternehmen aktiv. DIHK-Arbeitsmarktreport Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung 2013/2014. Berlin.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2015): Entwicklungsperspektiven von Produktionsarbeit. In: Botthof, Alfons/Hartmann, Ernst Andreas (Hg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg. S. 89-98.

Hebecker, Eike (2001): Die Netzgeneration. Jugend in der Informationsgesellschaft. Frankfurt/New York: Campus.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2014): Welche Auswirkungen hat „Industrie 4.0" auf die Arbeitswelt? In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): WISO direkt Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn.

Lappe, Lothar (2006): Jugend in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.) Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 73-83.

Kärcher, Bernd (2015): Alternative Wege in die Industrie 4.0 – Möglichkeiten und Grenzen. In: Botthof, Alfons/Hartmann Ernst Andreas (Hg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg. S. 47-58.

Lepsius, Rainer (2005): Kritische Anmerkungen zur Generationenforschung. In: Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hg.): Generationen. Hamburg: Hamburger Edition, S. 45-52.

Mesaros, Leila/Vanselow, Achim/Weinkopf, Claudia (2009): Fachkräftemangel in KMU – Ausmaß, Ursachen und Gegenstrategien. Eine Literaturanalyse. Erstellt im Auftrag des Arbeitskreises Mittelstand. Duisburg.

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9 (5), S. 1-6.

Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft/Kagermann, Henning/Wahlster, Wolfgang/Helbig, Johannes (Hg.) (2013): Deutschlands Zukunft als Produktionsstandort sichern. Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0. Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. o.O.

Schulmeister, Rolf (2009): Gibt es eine „Net Generation"? Erweiterte Version 3.0. Hamburg.

Volkswagen (2014): Volkswagen und BIBB starten Initiative zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung für die digitalisierte Arbeitswelt. https://www.volkswagen-media-services.com/detailpage/-/detail/Volkswagen-und-BIBB-starten-Initiative-zur-Weiterentwicklung-derBerufsausbildung-fr-die-digitalisierte-Arbeitswelt/view/1909100/7a5bbec13158edd433c6630f5ac445da?p_p_auth=mQ7d4gBZ (Abruf: 31.05.2015).

Zinke, Gert/Padur, Torben (2015): Berufsbildung – Digitalisierung der Arbeit in produktionsunterstützenden Bereichen der Automobilindustrie am Beispiel Volkswagen und mögliche Konsequenzen für affine Ausbildungsberufe. Projektbeschreibung. Bonn: BIBB.

Weiterführende Literatur

Frese, Alfons/Frost, Simon (2015): Was Industrie 4.0 mit Mensch und Maschine macht. In: Der Tagesspiegel (online). http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/digital-malochen-was-die-digitalisierung-fuer-die-berufsausbildung-bedeutet/11504570-6.html (Abruf: 31.05.2015).

Hartmann, Ernst (2015): Arbeitsgestaltung für Industrie 4.0: Alte Wahrheiten, neue Herausforderungen. In: Botthof, Alfons/Hartmann Ernst Andreas (Hg.): Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0. Berlin: Springer Vieweg, S. 9-22.

Kupka, Peter (2007): Schlüsselfrage: Mit Berufsprognosen gegen Fachkräftemangel? In: IAB-Forum, 2, S. 14-17.

Reutter, Gerhard (2005): Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf (Abruf: 31.05.2015).

Schumann, Michael/Kuhlmann, Martin/Sanders, Frauke/Sperling, Hans Joachim (2006): In diesem Werk lernt Deutschland. In: DIE ZEIT, 25/2006 vom 14.06.2006, S. 29.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Industrie 4.0
http://www.bmbf.de/de/26780.php?hilite=industrie+ (Abruf: 31.05.2015).
http://www.bmbf.de/de/9072.php (Abruf: 31.05.2015).
Das BMBF bietet einen Überblick über die aktuell vom Ministerium geförderten Forschungsprojekte und die Forschungsagenda zur Industrie 4.0. Es stehen aktuelle Presseinformationen und Publikationen aus Forschungsprojekten als elektronische Volltexte zur Verfügung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Industrie 4.0
http://www.bibb.de/industrie40 (Abruf: 31.05.2015).
Das BIBB stellt aktuelle Informationen zu Herausforderungen an Berufsausbildung im Kontext von Industrie 4.0 zur Verfügung. Es werden weiterführende Links, Projekte und Veranstaltungen publiziert.

Michael Klebl & Silvester Popescu-Willigmann

D Angebot an beruflicher Bildung und politische Steuerung

Im Folgenden wird der thematische Rahmen des Buchteils D vorgestellt. Dieser betrifft den Ordnungsrahmen, Akteure, Interdependenzen und Steuerungsmechanismen in Bezug auf die Angebote beruflicher Bildung und ist auf der Makroebene im Bildungssystem verortet. Im Anschluss werden die Beiträge im Buchteil D einzeln kurz erläutert und in einen Zusammenhang gebracht.

1 Thematischer Rahmen

Jede Gesellschaft hat zur Aufgabe, dass ihr zur Verfügung stehende Wissen zu sichern, weiter zu entwickeln und an die jeweils nachfolgende Generation weiterzugeben. Kenntnisse und Kompetenzen sind nicht nur für den Einzelnen, sondern insbesondere für die Gemeinschaft als Ganzes eine zentrale Voraussetzung für die Lebensbewältigung und das Wohlergehen. Eine Gesellschaft, die technische und kulturelle Errungenschaften geringschätzt, missachtet und vergisst, kann kaum überleben oder die Wohlfahrt der Menschen in der Gesellschaft sichern. Es ist davon auszugehen, dass es in Gesellschaften vielfältige Bereiche gibt, in denen die Weitergabe von Kenntnissen und Kompetenzen stattfindet: in der Familie, im Kontext von Arbeit, in gemeinwesenorientierten Aktivitäten. Das Bildungssystem einer Gesellschaft ist nur ein Bereich unter mehreren, an denen Wissen und Werte (hier umfangreich verstanden als Kenntnisse und Kompetenzen) vermittelt werden. Der Bereich der Bildung in einer Gesellschaft zeichnet sich aber gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilbereichen dadurch aus, dass die Weitergabe von Wissen intentional, also beabsichtigt erfolgt, und dass diese Weitergabe als Pädagogik systematisiert, geplant und kontrolliert wird – soweit wie möglich und für notwendig erachtet.

Von diesem übergeordneten Standpunkt aus, auf einer Makroebene also, ist Bildungsplanung ein Teil der politischen Steuerung im Gemeinwesen. Bildungsplanung widmet sich der Systematisierung, Strukturierung und Legitimation von Bildungszielen und Lerninhalten, letztlich also der gesamten intentionalen Seite von

gesellschaftlichen Bemühungen um Bildung, Qualifikation und Lernen. Dabei konkurrieren um Bildung recht unterschiedliche Paradigmen der Steuerung. Dieses Nebeneinander unterschiedlicher Ansprüche und Verfahren der Einflussnahme entspricht dem Nebeneinander der gesellschaftlichen Teilbereiche, in denen Wissen und Werte vermittelt werden. So ist die staatliche Einflussnahme auf den Bereich von Schule unmittelbar und direkt – in Deutschland förderal in den Bundesländern organisiert, überwiegend als Teil der Exekutive und nur zum kleineren Teil im Rahmen der Legislative. Dagegen ist die Einflussnahme auf Erziehung und Bildung im Bereich der Familie indirekt und interventionistisch – Kinder und Jugendliche werden in Deutschland finanziell und durch Bildungs- sowie Betreuungsangebote gefördert; der Staat greift in die Erziehung jedoch nur direkt ein, wenn das Kindeswohl gefährdet ist. Für den Bereich der Arbeitswelt gilt im Kontext der sozialen Marktwirtschaft in Deutschland, grob gesprochen, das Prinzip der Subsidiarität. Selbstbestimmung und Eigenverantwortung stehen im Vordergrund, daher haben Entscheidungen über Fragen der beruflichen Bildung ihren Platz auf der Ebene des Individuums, des Betriebs oder der Einheiten der Selbstorganisation wie den Kammern, Verbänden und den Arbeitnehmervereinigungen. Für den Bereich der Hochschulen gilt einerseits das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung, grundgesetzlich garantiert als Freiheit von Forschung und Lehre. Andererseits sind Hochschulen aber (meist) staatliche Einrichtungen und stehen unter staatlicher Aufsicht, und zugleich führen die Ansprüche unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen, insbesondere der Wirtschaft, zu einer vielschichtigen Einflussnahme.

Ziel der Beiträge im vorliegenden Buchteil ist, das Nebeneinander unterschiedlicher Verfahren der Steuerung in der beruflichen Bildung in Bezug auf die Festlegung von Bildungszielen und Lerninhalten transparent und greifbar zu machen. Entsprechend der hohen Komplexität der Elemente und Abhängigkeiten, die nicht auf das Bildungssystem beschränkt bleibt, sondern unter anderem zudem das System der Wirtschaft und der sozialen Sicherung betrifft, kann ein umfassender und systematischer Überblick kaum gelingen. Gleichwohl können in den Beiträgen einige gemeinsame Grundlinien identifiziert werden. So werden in Bezug auf die berufliche Bildung stets Ansprüche an das Individuum formuliert, die auf die Nützlichkeit und Verwertbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen hinweisen. Berufliche Bildung steht so immer im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft – sehr grundsätzlich gilt der Qualifikationsstand der erwerbstätigen Bevölkerung als wesentliche Voraussetzung für die wirtschaftliche Wohlfahrt. Es stellt sich die Frage, ob diese Prämisse als Gegensatz zu den Ansprüchen des Individuums nach Mündigkeit und Emanzipation steht, oder doch in Einklang zu bringen ist mit der Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensführung und -bewältigung. Im Zusammenhang mit der Verbindung von Qualifikation und wirtschaftlicher Entwicklung ist des Weiteren offensichtlich, dass berufliche Bildungsplanung den sozialen, technischen und ökonomischen Fortschritt antizipieren muss. Bildungsplanung braucht daher Verfahren der Prognose, aber auch eine Bewusstheit über die Mittel, die technische und ökonomische Entwicklung zu beeinflussen. Um dabei nicht technokratischen Vorstellungen

einer umfassenden Machbarkeit zu erliegen, ist es selbstverständlich notwendig, auch die historische Entwicklung zu kennen, um das Verharrungsvermögen und die künftige Ausrichtung beispielsweise von Bildungseinrichtungen als Pfadabhängigkeiten beurteilen zu können.

2 Die Beiträge im Buchteil D

Zu Beginn des vorliegenden Buchteils widmen sich drei Beiträge zentralen Grundlagen der Bildungsplanung auf der Makroebene: dem Markt für die berufliche Erstausbildung, der Steuerung im Berufsbildungssystem und dem Wandel zu einer Output-Steuerung. Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich anschließend mit der Prognose von Qualifikationsbedarfen und der Möglichkeit, durch berufliche Weiterbildung antizipierte Bedarfe zu decken. Die beiden letzten Beiträge diskutieren zwei grundlegende, längerfristige Entwicklungslinien der beruflichen Bildung: die Akademisierung von Bildung und die Subjektivierung von Arbeit.

Im ersten Beitrag D1 des vorliegenden Buchteils bieten *Silvester Popescu-Willigmann* und *Lukas Lutz* eine umfassende Darstellung der Faktoren, die auf das Angebot an beruflicher Erstausbildung in Deutschland einwirken: „Angebot an beruflicher Erstausbildung und ausgewählte Einflüsse". Der Gegenstand der Ausführung ist das Berufsbildungssystem, das neben dem System der Dualen Berufsausbildung einen differenzierten Sektor beruflicher Vollzeitschulen und das Übergangssystem kennt, und erst durch die Betrachtung der in ihrer Zahl zunehmenden Dualen Studiengänge vollständig zu erfassen ist. Grundlage für die Darstellung ist die Annahme, dass dem Berufsbildungssystem eine sehr zentrale Rolle in der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zukommt. Die hier wirksamen Steuerungsmechanismen sind daher exemplarisch für die Nachfragewirkung in Bezug auf berufliche Qualifikationen.

Johannes Koch betrachtet im folgenden Beitrag D2 die „Ordnung der Systeme beruflicher Bildung in Deutschland"; mit Schwerpunkt auf dem Plural der Teilsysteme und der Pluralität der Steuerungslogik. Der Autor geht von der Prämisse aus, dass die einzelnen Systeme wie das System der Dualen Berufsausbildung, das Übergangssystem, das Schulberufssystem und letztlich auch das Hochschulsystem recht unabhängig voneinander existieren, und insbesondere durch eine unterschiedliche historische Herkunft geprägt sind. Eine vergleichende Betrachtung der Ordnungssysteme führt zu einer Identifikation einiger zentraler Formen der Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung: Der Autor identifiziert Marktmechanismen, die allerdings nur funktionieren können, sofern ausreichend Unbestimmtheit (Flexibilität) und Überschuss (Puffer) in den Qualifikationsangeboten vorhanden sind.

Der dritte Beitrag mit Grundlagencharakter in diesem Buchteil ist einer international geprägten, zentralen und übergreifenden Entwicklung im Bildungssystem gewidmet. *Bernd Remmele* beschreibt im Beitrag D3 den Wandel „Von der Input- zur Output-Steuerung". Dieser Wandel lässt sich als Orientierung an den Ergebnissen von Lehr-/Lernprozessen (dem Leistungsstand der Absolventinnen und Absolventen) anstelle der Orientierung an den quantitativen Eingaben in Lehr-/Lernprozessen (wie Lehrpläne, Lernmaterialien, Lernzeit, Raumsituation oder Lehrkräfte) beschreiben. Als Paradigmenwechsel ist diese Neuorientierung in den vielschichtigen Reformbemühungen wirksam, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts als Reaktion auf die internationalen Schulleistungsvergleiche der OECD (Stichwort PISA-Studie) in vielen Ländern der Erde zu beobachten. Diese betreffen auch die berufliche Bildung in Deutschland.

Die Notwendigkeit, durch Bildungsplanung zukünftige Bedarfe zu antizipieren, ist das Thema des Beitrags C4 von *Lars Windelband*. Dabei konzentriert sich der Autor auf die „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen". Während eine Steuerung über Marktmechanismen oder über staatliche Interventionen eher kurzfristig reagiert, hat eine vorausschauende Bildungsplanung die mittel- und langfristige Entwicklung zum Gegenstand. Der Autor unterscheidet zunächst Prognose und Projektion als zentrale Ansätze in der antizipierenden Bildungsplanung. Auf dieser Grundlage stellt er anschließend ausgewählte Verfahren der Früherkennung vor, die er systematisch nach Untersuchungsebene, Methode und Zeithorizont ordnet.

Es ist leicht erkennbar, dass die berufliche Erstausbildung zwar auf Änderungen in den Qualifikationsbedarfen des Beschäftigungssystems reagieren kann, dies aber kaum ausreicht, um dem ökonomischen und technischen Wandel gerecht zu werden. Dies gilt angesichts der demografischen Entwicklung umso mehr: Mehr Menschen sind länger in Arbeit, und der Anteil an frisch ausgebildetem Personal wird in den Betrieben geringer. In der Folge wächst die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung, auch im Sinne des Lebenslangen Lernens. *Monika Hackel* beschreibt in diesem Kontext im Beitrag D5 daher „Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument", das sowohl von den Betrieben in Wirtschaft und Verwaltung, aber auch von den bildungspolitischen Akteuren genutzt werden kann. Kern der Betrachtung ist eine Systematik zu den Zielgruppen und Themen der beruflichen Weiterbildung, sowie eine Analyse zu den Marktmechanismen im Bereich der Weiterbildung.

Unter dem Titel „Akademisierung der Berufsbildung" bietet der Beitrag D6 von *Michael Klebl* einen umfassenden Überblick zur aktuellen Diskussion um eine wesentliche und langfristige Entwicklung in Bildungssystemen weltweit: Immer mehr Menschen erwerben höhere, akademische Bildungsabschlüsse. Gleichzeitig steigen die Anforderungen in der Arbeitswelt in Bezug auf akademisch ausgerichtete Qualifikationen. Ausgangspunkt der Darstellung des Beitrags Beitrags ist eine Gegenüberstellung beruflicher und akademischer Bildung in Bezug auf Wissens- und Lernformen. Anhand der Hierarchisierung zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungssektor diskutiert der Autor aktuelle Entwicklungen, die parallel

verlaufen. So ist eben nicht nur in der beruflichen Bildung eine Entwicklung hin zu verstärkt theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu erkennen. Gleichzeitig lässt sich für die Hochschulbildung, die in bildungstheoretischer Perspektive gelegentlich als zweckfrei betrachtetet wird, ein Trend zur Orientierung an der Arbeitswelt feststellen. Ob die laufenden Entwicklungen zu einer Annäherung von beruflicher und akademischer Bildung führen, oder doch zu einer weitergehenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems, bleibt offen.

Simone Kattwinkel und *Moritz Petzi* betrachten im nachfolgenden Beitrag D7 eine langfristige Entwicklung der Arbeitswelt in der Industriegesellschaft, die unmittelbar das Verhältnis von Wissen und Arbeit betrifft und so sehr zentral ist für ein vertieftes Verständnis über Bildungsplanung in der beruflichen Bildung: „Rationalisierung von Arbeit: Dequalifizierung und Subjektivierung". Entlang eines historischen Überblicks, der Formen der rationalen Arbeitsorganisation und damit verbundene Vorstellungen zum Verhältnis von Wissen und Arbeit seit der Entwicklung des Taylorismus beschreibt, entwickeln die Autorin und der Autor eine fundierte Analyse zu aktuellen Entwicklungen in der Arbeitswelt, die durch Subjektivierung und Entgrenzung geprägt sind. Kennzeichen sind hier gesteigerte Anforderungen an die Arbeitskräfte in Bezug auf Selbstverantwortung und Eigenständigkeit, die in einer Ökonomisierung der gesamten, nicht nur der arbeitsweltbezogenen, Lebensführung resultieren. Für die Konsequenzen in Bezug auf die berufliche Bildungsplanung diskutieren die Autorin und der Autor sowohl die Ansprüche der Arbeitswelt, als auch die Ansprüche der Beschäftigten. Ein mögliches Resultat wird die Individualisierung der Bildungsbiografien sein, für die im Sinne der Subjektivierung dem Individuum selbst mehr Verantwortung zugewiesen wird.

Silvester Popescu-Willigmann & Lukas Lutz

D1 Angebot an beruflicher Erstausbildung und ausgewählte Einflüsse

1 Einführung 664

2 Bildungsplanerische Konzepte zur Steuerung des Ausbildungsangebotes 665
2.1 Staatliche Planung und Steuerung 665
2.2 Steuerung durch den Markt 671
2.3 Das deutsche Ausbildungssystem: Ein Quasi-Markt 674

3 Das Angebot an beruflicher Erstausbildung im Allgemeinen 676
3.1 Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation 676
3.2 Quantitative Entwicklungen des Angebots an beruflicher Erstausbildung 680
3.3 Steigende Ansprüche an Auszubildende 686

4 Spezifische Ausbildungsformen in Deutschland 687
4.1 Die duale Ausbildung 689
4.2 Das Schulberufssystem 693
4.3 Exkurs: Erstqualifikation in dualen Studiengängen 696

5 Ordnungspolitische Instrumente zur Lösung von Angebots-Nachfrage-Disparitäten in der Berufsausbildung 699
5.1 Zur Notwendigkeit ordnungspolitischer Instrumente 700
5.2 Das Übergangssystem 702
5.3 Zweijährige Ausbildungen 706

6 Zusammenfassung 707

Ziel des Beitrags ist es, der Leserin und dem Leser grundlegendes Wissen zur Angebotsseite des Ausbildungsmarkts zu bieten. Zur Förderung eines Verständnisses der Wirkmechanismen, die das Angebot beeinflussen, werden theoretische Konzepte der Angebotsplanung vorgestellt sowie Einflussfaktoren aus Gesellschaft und Wirtschaftssystem diskutiert. Des Weiteren wird der deutsche Ausbildungsmarkt genauer in den Blick genommen und die grundlegenden Angebotsformen beruflicher Erstausbildung erläutert. Zur Verknüpfung zwischen den eher theoretisch fundierten Ausführungen

zum Rahmen der Angebotssteuerung und -entstehung mit den konkreten Formen beruflicher Ausbildung wird auf empirisches Material zurückgegriffen, das die quantitative Bedeutung der unterschiedlichen Arten des beruflichen Ausbildungsangebots darstellt und anhand ihrer zeitlichen Entwicklung Bedeutungsverschiebungen illustriert.

1 Einführung

Das Berufsbildungssystem nimmt eine intermediäre Rolle bei der Abstimmung von Nachfrage nach und Angebot an beruflicher Ausbildung ein. Das Angebot an beruflicher Erstausbildung – das sind beruflich qualifizierende Programme, Bildungsgänge und Einzelmaßnahmen – wird von einer schier unüberblickbaren Vielfalt an Akteuren bereitgestellt. Es konkurrieren unterschiedliche Zielvorstellungen über den Sinn der beruflichen Ausbildung; beispielsweise, ob sie der Bedarfsdeckung des Arbeitsmarktes an Fachkräften oder der Generierung individueller Lebensperspektiven durch berufliche Selbstverwirklichung dient. Hierbei stellt sich die Frage, ob die berufliche Ausbildung diese heterogenen Zielsetzungen gleichzeitig erfüllen kann.

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Angebot an beruflicher Erstausbildung aus mehreren Blickwinkeln: Es wird zum einen der Status quo in Deutschland dargestellt und das berufliche Bildungsangebot erklärt. Darüber hinaus werden Fragen von übergreifender Bedeutung diskutiert, die normativen, aber auch empirischen Charakter aufweisen. Das Berufsbildungsangebot wird nicht nur dargestellt, sondern – eingebettet in gesellschaftliche Veränderungskontexte – auch reflektiert und hinterfragt. Die Autoren möchten zur Orientierung berufsplanend tätiger Akteurinnen und Akteure beitragen, und eine Grundlage zur informierten Mitsprache in Fragen des Berufsbildungsangebotes sowie Anregungen zur weiterführenden Befassung mit dem Thema bieten.

Hierfür fächert der Beitrag die Angebotsseite der Berufsausbildung in vier Schritten auf: Kapitel 2 befasst sich mit dem System der Berufsbildung aus einem theoretischen Blickwinkel und stellt unterschiedliche Steuerungsmechanismen vor, die in praxi in kombinierter Form angewandt werden. In Kapitel 3 werden Einflussfaktoren und Entwicklungen des Angebots an beruflicher Ausbildung dargestellt und mit empirischem Material unterfüttert. Kapitel 4 betrachtet das System und die Subsysteme der beruflichen Erstausbildung in Deutschland, erläutert diese und veranschaulicht deren Bedeutung und Entwicklung anhand empirischer Daten. In Kapitel 5 werden ordnungspolitische Korrekturmaßnahmen vorgestellt, mit denen im deutschen Berufsbildungssystem Disparitäten zwischen dem ‚regulären' Angebot an beruflichen Ausbildungsmaßnahmen und der Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung beigekommen werden soll.

An dieser Stelle sei noch auf eine wichtige semantische Unterscheidung zwischen Arbeits- und Ausbildungsmarkt hingewiesen (vgl. weiterführend und kritisch: Ulrich 2005, S. 6-11):

- Auf dem *Arbeitsmarkt* wird das ‚Angebot' durch Menschen bereitgestellt, die ihre Arbeitskraft anbieten und die ‚Nachfrage' durch Unternehmen bestimmt, die qualifizierte Arbeitskräfte nachfragen (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind Anbieter, Arbeitgeber fragen nach).
- Auf dem *Ausbildungsmarkt* ist es umgekehrt: Das ‚Angebot' wird durch die verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten (Lehrstellen, Teilnahmeplätze in schulischen Bildungsgängen) bestimmt, und die ‚Nachfrage' resultiert aus dem Entschluss (junger) Menschen, an bestimmten Ausbildungsmöglichkeiten teilzunehmen bzw. diese Teilnahme zu intendieren (Arbeitgeber sind Anbieter, künftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer fragen nach).

2 Bildungsplanerische Konzepte zur Steuerung des Ausbildungsangebotes

Dieses Kapitel erklärt unterschiedliche Ansätze der Planung und Steuerung des beruflichen Bildungsangebotes in einer Gesellschaft: Es werden die Vorteile sowie zwei Konzepte staatlichen Planungshandelns erläutert (Kapitel 2.1) und Argumente für eine marktbasierte Steuerung der beruflichen Ausbildung vorgetragen (Kapitel 2.2). Sowohl die Schwächen des staatlichen als auch des marktwirtschaftlichen Planungsansatzes werden dargestellt, um zu verdeutlichen, dass eine einseitige Planung allein durch den Staat oder den Markt nicht sinnvoll ist. Abschließend wird das berufliche Bildungssystem in Deutschland als Kombination aus staatlicher und marktwirtschaftlicher Gestaltung vorgestellt (Kapitel 2.3).

2.1 Staatliche Planung und Steuerung

Aus Sicht des Individuums stellt Ausbildung einen zentralen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Identität dar. Sie befriedigt das menschliche Bedürfnis nach Erkenntnis und intellektuellem Tätigsein, bietet Orientierung in einer zunehmend komplexer werdenden Lebenswelt und schafft Handlungsfähigkeit in der sozialen Umwelt. Diese humanistischen Überlegungen werden ergänzt durch weitere Argumente für die Vorteilhaftigkeit einer beruflichen Ausbildung: Sie bietet einen in der Regel praktisch verwertbaren Einstieg in ein bestimmtes Berufsfeld und schafft über die Herstellung von ‚Employability' überhaupt eine grundlegende Voraussetzung für Teilhabe an der Gesellschaft, da sie auf das Arbeitsleben vorbereitet und zur Teilnahme am Arbeitsleben qualifiziert.

> *Die Teilhabe am Arbeitsleben ist ein zentraler Baustein, um in der modernen, arbeitsteiligen Gesellschaft autonome Entscheidungen, Selbstverantwortung und damit ein Stück Selbstverwirklichung realisieren zu können; sei es über eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, über eine Verbeamtung im öffentlichen Dienst oder über eine selbständige Tätigkeit.* *(Popescu-Willigmann 2014, S. 24)*

Für den oder die Einzelnen stellt eine abgeschlossene Ausbildung also nach wie vor eine der wichtigsten Formen der Integration in die Gesellschaft dar, auch wenn die Nachfrage nach einer dualen Ausbildung zugunsten eines Studiums zurückgeht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2014, S. 60 und 2015, S. 53). Was jemand ‚beruflich macht', definiert in vielerlei Hinsicht seinen sozialen Status in der Gesellschaft.[1] Wer dagegen keine Ausbildung abgeschlossen hat, ist stärker von Arbeitslosigkeit und von darüber hinausgehenden Problemen sozialen Ausgeschlossenseins bedroht (vgl. Weber/Weber 2013).

Um diese humanistischen und sozialintegrativen Funktionen beruflicher Bildung für möglichst alle (jungen) Menschen sichern zu können, bedarf es einer gesellschaftlichen – und das heißt: staaatlichen – Planung des Berufsbildungssystems. Zudem sprechen auch aus gesellschaftlicher Sicht zahlreiche Gründe für ein möglichst vielfältiges, flächendeckendes, systematisch geplantes und verbindliche Standards gewährleistendes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten: Das Berufsbildungssystem hat neben seiner Kernaufgabe, der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, nach Gerhard Bäcker et al. (2010, S. 449 f.):

- eine „Sozialisations- und Integrationsfunktion" für junge Menschen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn,
- eine „Selektions- und Statusdistributionsfunktion" zur Regulierung der Zugänge in Ausbildung und Beruf und damit der Verteilung von gesellschaftlichen Positionen anhand der jeweilig gesellschaftlich anerkannten Gerechtigkeitsprinzipien (etwa dem Leistungsprinzip),
- eine „Allokations- und Rekrutierungsfunktion" nach hierarchischen Prinzipien (wie dem Grad sozialer Anerkennung und materieller Vergütung) und nach horizontalen Merkmalen (wie Branchen und Berufsgruppen) sowie
- eine „Verwertungsfunktion", nämlich einen Nutzen für die ausbildenden – und damit investierenden – Betriebe über die Produktivleistungen der Auszubildenden zu stiften.

> *Das Berufsbildungssystem vermittelt [die zur beruflichen und sozialen Integration sowie zur Stärkung von Arbeitsmarkt und Volkswirtschaft] produktivitätsrelevanten und*

1 Dies kann in einer philosophischen Sichtweise durchaus als grundlegendes anthropologisches Charakteristikum des menschlichen Zusammenlebens angesehen werden; nach dem Philosophen Martin Heidegger (2006[1927], S. 126) gilt für unsere ‚normale' alltägliche Wahrnehmung: Menschen „*sind* das, was sie betreiben".

> *arbeitsmarktgängigen Qualifikationen und organisiert die Ausbildung in einem Beruf mit formalisierten Bildungsgängen und Abschlusstiteln für die berufsbezogene Erwerbstätigkeit.* *(ebd., S. 449)*

Durch Ausbildung wird das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen trotz der Verfügbarkeit neuer Medien noch immer praktisch und in unmittelbarer Interaktion über die Generationen weitergegeben. Wo Ausbildung systematisiert und durch institutionelle und rechtliche Rahmenvorgaben gesteuert wird, haben die gesellschaftlich dafür vorgesehenen Institutionen Einfluss auf Form und Inhalt dieser Wissenstradierung. Wo dieser Prozess der Steuerung nach demokratischen Prinzipien erfolgt, hat mit anderen Worten die Gesellschaft als Ganze – und nicht nur einzelne ihrer Mitglieder – Einfluss darauf, wie sie ihre kulturellen Ressourcen – und damit ihre eigene Zukunftsfähigkeit – im Kontext von Arbeit und Beruf bewahrt und weiterentwickelt. Die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gesellschaftsmitglieder, aber auch die grundsätzliche Haltung zu Fragen der Arbeit und zu Leistung – insgesamt also das ‚Humankapital' – prägen entscheidend das Sozialgefüge im Gesellschaftsinnern sowie die Innovationskraft und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit eines Staates.

Die Qualifikation von Arbeitskräften stellt aus diesem Grund einen wichtigen Standortfaktor dar, weshalb Länder, Regionen und Unternehmen um gut qualifizierte Arbeitskräfte konkurrieren. Die Förderung und Bereitstellung von Ausbildungsangeboten kann einen Beitrag zur Abmilderung des Fachkräftemangels leisten:

> *Regional differierende demografische Entwicklungen sowie die zunehmende Spezialisierung auf sogenannte wissensintensive Wirtschaftsbereiche führen zwischen den Regionen zu einem an Intensität gewinnenden Standortwettbewerb um die Zuwanderung von Arbeitskräften. Dieser ist in zahlreichen Regionen das Resultat des Rückgangs der Erwerbspersonenzahlen, der Alterung der Arbeitskräfte und des hiermit einhergehenden Fachkräftemangels.* *(Schlitte 2009, S. 1)*

Es gibt also gute Gründe für ein staatliches Engagement in der Ausbildungsförderung, da von der Verfügbarkeit von Ausbildungsmöglichkeiten nicht nur Partikularinteressen von Unternehmen (Ausbildungsbetrieben) oder Privatpersonen (Ausbildungsinteressierten) betroffen sind, sondern darüber hinaus gesamtgesellschaftliche Effekte gegeben sind. Weil das Berufsbildungssystem eine große Bedeutung sowohl für individuelle Akteure (Ausbildungsbetriebe, künftige Arbeitgeberbetriebe, Auszubildende) im Besonderen als auch für die Gesellschaft und ihr Wirtschaftssystem im Allgemeinen besitzt, ist Berufsbildung eine Angelegenheit von öffentlichem Belang, woraus staatliche Einflussnahme darauf ihre Legitimation bezieht. Fraglich ist jedoch, wie umfassend diese Einflussnahme beschaffen sein soll: Soll es eine grundsätzliche Haupt- oder Allein-Zuständigkeit des Staates für Ausbildung geben – analog zur allgemeinen Bildung und verbunden mit der Garantie auf einen Ausbildungsplatz, wie

es bspw. von Gewerkschaftsseite gefordert wird (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2012)?

Zwei Ansätze zur staatlichen Planung und Steuerung des Bildungsangebotes

Doch wonach können staatliche Instanzen, konkret: die Bildungspolitik und bildungspolitisch tätige Institutionen, ihr Handeln ausrichten? Nach welchen grundlegenden Kriterien können berufsbildungspolitische Entscheidungen getroffen werden? Es sind zwei verschiedene Herangehensweisen für bedarfsorientierte staatliche Planungsaktivitäten in Hinblick auf das (berufliche) Bildungsangebot vorstellbar: Ausgangspunkt der Planung können einerseits die potenziell *eine Ausbildung nachfragenden Menschen* und deren Ziele sein (Social Demand-Ansatz); andererseits kann die Planung beruflicher Bildung sich an der *Nachfrage nach Fachkräften auf Seiten der Unternehmen* orientieren und von dieser den Bedarf an beruflicher Bildung ableiten (Manpower Requirement-Ansatz).[2]

Die Vertreterinnen und Vertreter des *Social Demand-Konzeptes* forderten vor allem in den 1960er- und 70er-Jahren, das Angebot an beruflicher Bildung an der gesellschaftlichen Nachfrage nach Bildung auszurichten (vgl. Bormann 1978, S. 69-73). Im Zeichen der Chancengleichheit in einer demokratischen Gesellschaft sei es von zentraler Bedeutung, jedem Gesellschaftsmitglied die Möglichkeit zu geben, sich über einen seinen Fähigkeiten angemessenen Bildungsweg den Zugang zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu sichern. Ebenso solle die Gesellschaft aus humanistischen Gründen an einer umfassenden Bildung der Gesellschaftsmitglieder interessiert sein, da diese einen zentralen Beitrag zur Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit, Fähigkeiten und Identität darstelle. Zugleich basiert der Social Demand-Ansatz auf der Prämisse, die Nachfrage der Arbeitgeber nach Arbeitskräften mit einer umfassenden (Berufs-)Bildung verhalte sich weitgehend angebotselastisch, das höhere Angebot qualifizierter Arbeitskräfte führe also gleichsam automatisch zu einer höheren Nachfrage nach eben diesen Arbeitskräften (vgl. ebd.). Diese Annahme erwies sich jedoch seit Beginn der 1980er-Jahre – von einigen Ausnahmen wie etwa dem IT-Bereich abgesehen – als Illusion: Eine dem stark gewachsenen Angebot an gut qualifizierten Arbeitskräften entsprechende Ausweitung der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften für eine gestiegene Zahl qualitativ anspruchsvollerer Arbeitsplätze konnte auf dem Weg der Bildungsexpansion zumindest nicht flächendeckend erreicht werden (vgl. Baethge 2004, S. 10 f.). Der Social Demand-Ansatz hat dennoch eine wesentliche Bedeutung in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang: So beruhen Bildungsprogramme und Bildungssystemveränderungen im Wesentlichen auf ihm, die auf eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten bestimmter Personengruppen zielen (z. B. MINT-Programme zur Erhöhung der Partizipation von Frauen und Mädchen in traditionell männerdominierten Berufen oder Veränderungen von

2 Über die Politik der beruflichen Bildung in Deutschland seit den 1970er-Jahren informiert bspw. das Buch von Marius R. Busemeyer (2009).

Bildungssystem und -einrichtungen, um sie ‚inklusiv' zu gestalten). Ebenso muss darauf hingewiesen werden, dass zwar einerseits eine (aus kurzfristiger ökonomischer Perspektive betrachtet) „zweckfreie Seite der Bildung" (Recum 1966, S. 25) existiert, diese aber andererseits nicht analytisch von einer (ökonomisch) ‚nützlichen Seite der Bildung' getrennt werden kann. Eine umfassende Bildung der Bevölkerung ist nämlich nicht nur im Rahmen einer humanistischen Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung zu favorisieren, sondern stellt zudem auch eine unverzichtbare Bedingung für die Aufrechterhaltung einer von aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern getragenen demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft dar, die nach allen bisherigen historischen Erfahrungen auch die besten Voraussetzungen für ökonomische Entwicklung und Leistungsfähigkeit bietet.

Im Gegensatz dazu wird nach dem bildungsplanerischen Konzept des *Manpower Requirement-Ansatzes* das notwendige Bildungsangebot anhand von Bedarfsprognosen der Wirtschaft bestimmt – die ihrerseits auf der Prognose demografischer, technologischer und ökonomischer Entwicklungen beruhen. Hiernach wird intendiert, qualifizierte Arbeitskräfte entsprechend dem Bedarf der Wirtschaft bereitzustellen, also für einen konkreten Arbeitsmarktbedarf auszubilden (vgl. Bormann 1978, S. 65-69; Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) 1966, S. 86). Über in und von der Wirtschaft anerkannte Bildungszertifikate (vgl. Georg/Sattel 2006, S. 128) wird der auf die Ausbildung folgende Zugang in den Arbeitsmarkt gesteuert, was bedeutet, dass eine Beteiligung der Wirtschaft bei der Gestaltung des beruflichen Qualifikationssystems der Theorie nach die Zugangschancen der Absolventinnen und Absolventen in Arbeit erhöht. Der Manpower Requirement-Ansatz als ausschließliche Philosophie der Bildungsplanung birgt die Gefahr, einer lernendenzentrierten, (aus der Perspektive kurzfristiger ökonomischer Verwertbarkeit) zweckfreien Bildung zuwiderzulaufen, da die Passung mit künftigen Arbeitsmarkterfordernissen dominierender Telos bildungsplanerischer Entscheidungen ist. Darüber hinaus können künftige Arbeitsmarkterfordernisse nur schwer vorhergesehen werden. Zwar lassen sich demografische Entwicklungen relativ sicher prognostizieren – obgleich Zu- und Abwanderungsphänomene gerade akademisch gebildeter Personen schwer vorherzusagen sind und auch der Zuzug nach Deutschland gerade angesichts der aktuellen Flüchtlingssituation quantitativ und auch bezüglich der Bildungsniveaus der Zuziehenden kaum verlässlich schätzbar ist. Die Prognose der volkswirtschaftlichen Entwicklung, des technologischen Fortschritts und auch die Überlebensfähigkeit momentaner Berufsbilder lässt sich über mehrere Jahrzehnte hinweg kaum zufriedenstellend und sicher aufstellen. Aus diesem Grund zeigte sich, dass auch der Manpower Requirement-Ansatz allein keine geeignete Grundlage für das Bildungsangebot betreffende Planungsaktivitäten darstellt (vgl. Bormann 1978, S. 65-69). Dennoch besitzt auch der Manpower Requirement-Ansatz durchaus seine Berechtigung: Das Vorhandensein qualifiziert ausgebildeter Arbeitskräfte stellt nämlich – darauf sei hier nochmals hingewiesen – eine notwendige, wenn wohl auch nicht hinreichende Bedingung (siehe Kapitel 2.2) für das Aufrechterhalten und die Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft dar.

Beide vorgestellten Ansätze gehen von der Prämisse aus, die Wirtschaft profitiere von einer möglichst hohen Qualifikation der Arbeitskräfte: Während der Social Demand-Ansatz unterstellt, dass das zunehmende Angebot an qualifizierten Arbeitskräften nicht nur von einer ebenso zunehmenden Nachfrage absorbiert werden könne, sondern zudem die wirtschaftliche Entwicklung fördere, strebt ein Vorgehen gemäß dem Manpower Requirement-Ansatz nicht nur die möglichst exakte Definition des wirtschaftlichen Bedarfs an qualifizierter Arbeitskraft an, sondern darüber hinaus eine „Extrapolation in die Zukunft" (OECD 1966, S. 67), d. h. die Einbeziehung künftigen Wirtschaftswachstums in die Bildungsplanung und dessen Beförderung durch die vorauseilende Bereitstellung ausgebildeter Fachkräfte (vgl. Arnold 1994, S. 24; OECD 1966, S. 34). Beide Ansätze operieren im Kontext der nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst in den USA (wieder-)entdeckten (vgl. Becker 1975; Schultz 1961) und später auch in der deutschen Bildungsdiskussion (vgl. Picht 1965) populären Humankapitaltheorie, die einen Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum unterstellt (vgl. Edding 1964, S. 167 f.; OECD 1966, S. 40).

Doch nicht alle „durch Investitionen in Bildung und Ausbildung von Menschen hervorgebrachte ‚Qualität der Bevölkerung'" (Clement 2008, S. 11) lässt sich auch ermitteln, um a) den Nutzen von Bildungsinvestitionen zu erfahren und b) über genaue Kausalitätskenntnisse die Ausrichtung bildungsplanerischer Intentionen vorzunehmen. Im Gegensatz zu Investitionen in nicht-humane Produktionsfaktoren sind die Erträge von Bildungsinvestitionen nämlich weit schwieriger zu ermitteln. Zum einen kann Bildung „nur zu einem Teil direkt verwertet und damit ökonomisch-rechnerisch nutzbar gemacht werden" und zum anderen sind Bildungsergebnisse „Eigentum ihres Trägers" (ebd.) – dem Individuum obliegen in gewissem Maße Entscheidungen über den einzuschlagenden Bildungsweg einerseits; vom Individuum hängt andererseits die Nutzbarmachung und Verwertung des erworbenen Wissens ab, konkret: von seinem Können und von seinem Wollen. Zentrale Planung muss also scheitern, wenn sie bei ihren Erwägungen individuelle Nutzen- und Verwertungskalküle sowie Leistungsfähigkeiten nicht angemessen berücksichtigt oder gar komplett negiert.

Die zunehmende Dynamik der Arbeitswelt in der aktuellen post-industriellen internationalisierten Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft erschwert vor allem Planungen im Sinne des Manpower Requirement-Ansatzes erheblich, während der Social Demand-Ansatz in Zeiten zunehmender Subjektivierung der Arbeit sowie auf der Welle eines gesellschaftlichen Wertewandels hin zu mehr Autonomie (im Sinne von Freiheit auf der einen und Erfordernis auf der anderen Seite) in der beruflichen Laufbahngestaltung an Aktualität gewonnen zu haben scheint (vgl. Popescu-Willigmann/Lutz 2015, Kapitel 4). Dennoch sollten aufgrund ihrer jeweiligen Vorteile und Schwächen beide Ansätze nicht als sich ausschließende, sondern als komplementäre Planungsinstrumente begriffen werden, an denen staatliches Planungshandeln zu orientieren ist, soll es gerade den divergierenden Interessen der Berufsbildungsakteure zum Trotz einen Rahmen bieten, der sowohl übergreifenden gesellschaftlichen Zielen Rechnung trägt als auch angemessen partikulare Akteursbedarfe berücksichtigt.

Staatliches Handeln hat darüber hinaus flexibel zu sein, um auf aktuelle Veränderungen in den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen adäquat und schnell reagieren zu können, also um dazu beizutragen, dass auf quantitative und qualitative Veränderungen auf der Nachfrageseite eine Anpassung des tatsächlichen Angebots erfolgt .

> *Die politischen Aufmerksamkeiten in der beruflichen Ausbildung haben sich gegenüber dem letzten Jahrzehnt gewandelt: In der ersten Dekade dieses Jahrhunderts standen aufgrund starker Ungleichgewichte zwischen begrenztem Angebot und hoher Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die Probleme der Versorgung der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Ausbildung im Zentrum des Interesses. Heute schieben sich zwei weitere Aspekte in den Vordergrund: zum einen die Sicherung des Fachkräftebedarfs bei demografisch bedingt rückläufiger Ausbildungsnachfrage, zum anderen die anhaltenden Verschiebungen in der Struktur der Schulabsolventinnen und -absolventen zugunsten derjenigen mit Hochschulzugangsberechtigung. Dieser Perspektivenwechsel ist aufgrund der Strukturverschiebung bei den Schulabsolventinnen und -absolventen durch den Sachverhalt begründet, dass es 2013 mehr Studienanfängerinnen und -anfänger als Neuzugänge in der dualen Ausbildung gegeben hat.*
>
> *(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 97)*

Tabelle 1 fasst abschließend wesentliche Charakteristika der beiden Planungsansätze zusammen:

	Social Demand-Ansatz	Manpower Requirement-Ansatz
Planungsgrundsatz	Bildungsbedarf in der Bevölkerung	Fachkräfte-Bedarf der Wirtschaft
Planungsprämisse	Arbeitsmarkt-Bedarf an Fachkräften orientiert sich am Fachkräfte-Angebot	Arbeitsmarkt-Bedarf an Fachkräften orientiert sich an der Entwicklung der Volkswirtschaft im Allgemeinen und der Produktiv-Sektoren im Besonderen
Planungsgrößen	Demografische Entwicklung, Bildungswille und Bildungswünsche der Bevölkerung	Volkswirtschaftliche Analyse, Branchenanalyse, Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, demografische Entwicklung

Tabelle 1: Konzepte einer bedarfsorientierten staatlichen Bildungsbedarfsanalyse (in Anlehnung an Clement 2008, S. 8)

2.2 Steuerung durch den Markt

Die Überzeugung, der Staat sei grundsätzlich für die Bereitstellung von Bildungs- und Ausbildungsplätzen für möglichst alle Bürgerinnen und Bürger zuständig, wurde mit Blick auf die Schwächen staatlicher Bildungsplanung in den 1980er- und 90er-Jahren in Frage gestellt: Ein höheres Bildungsniveau im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren ging nicht mit entsprechenden Steigerungen der Wirtschaftsleistung

einher (vgl. Clement 2008, S. 12 f.). Die Globalisierung der Geld- und Warenmärkte, das offensichtliche Scheitern der zentralverwaltungswirtschaftlichen Steuerungskonzepte und das weltweite Entstehen miteinander eng verkoppelter Wirtschaftsregionen führte zu einer zunehmenden Fokussierung auf die Steuerungsmöglichkeit des Bildungsangebots durch den Markt. Bildung wurde zunehmend aus einem ökonomischen Blickwinkel betrachtet (für einen Vertreter eines marktwirtschaftlichen Bildungsplanungsansatzes vgl. van Lith 1985). Ausbildung kann nämlich als Investition bzw. Kapitalanlage verstanden werden (vgl. Clement 2008, S. 13), die privaten Nutzen für die Investoren – der Ausbildungsanbieter und der -nachfragenden – generiert: Sie erhöht die (berufliche) Leistungsfähigkeit von Personen und bewirkt idealiter, dass sowohl die Auszubildenden als auch die (späteren) Arbeitgeber durch ihre jeweiligen Investitionen in Ausbildung längerfristig profitieren, nämlich durch ‚Employability' und höhere Gehaltsansprüche auf der einen und gut qualifizierte und direkt auf Arbeitsplätzen einsetzbare Fachkräfte auf der anderen Seite. Aus diesem Grund sollten die einzelnen Akteure, die von den Erträgen durch Ausbildung (z. B. in Form eines höheren Einkommens oder in Form besser qualifizierter Arbeitskräfte und dadurch einer höheren Produktivität) privat profitieren, auch für die Kosten und das Risiko des Erfolgs selbst aufkommen. Das staatliche Angebot von Bildungsgängen ohne oder nur mit geringfügiger Kostenbeteiligung durch die Teilnehmenden untergrabe eine optimale Verteilung knapper gesellschaftlicher Ressourcen, indem die Kosten ökonomisch wenig effizienter Entscheidungen durch die Konsumenten externalisiert werden könnten: Falle der Nutzen aus dem Konsum von Bildungsangeboten den Konsumenten zu, während die Kosten durch die Gemeinschaft aus Steuermitteln erbracht würden, tendiere der Einzelne dazu, öffentliche Bildungsangebote auch dann in Anspruch zu nehmen, wenn er bei vollständiger Kostenbeteiligung eigentlich darauf verzichten würde. Auf diese Weise würde eine Nachfrage nach Bildungsangeboten entstehen, auch wenn diese kaum Ertrag abwürfen bzw. der Ertrag die Kosten nicht decken könne; das staatliche Engagement in der Bereitstellung von Bildungsangeboten führe also zu Bildungsangeboten, die am Bedarf des Arbeitsmarktes vorbeigingen, und verursache entsprechende Verzerrungen auf dem Ausbildungsmarkt. Ebenso versage der Staat als zentrale Steuerungsinstanz notwendigerweise, da er die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften sowie nach beruflicher Bildung ausreichend detailliert nicht kenne und grundsätzlich nicht kennen könne, weshalb die Steuerung dezentral den jeweiligen Akteuren zu überlassen sei. Darüber hinaus unterminiere staatliches Engagement das Grundrecht der Berufsfreiheit (Art. 12 Grundgesetz (GG)).

Anstelle von staatlichen Investitionen in Bildung und Ausbildung wurde von Vertretern des Marktprinzips also privates Engagement gefordert, bis hin zur Entstaatlichung des Bildungsbereichs (vgl. Clement 2008, S. 13 f.). Legitimieren ließ sich diese Forderung mit dem Verweis auf das Subsidiaritätsprinzip. Dieser ursprünglich aus der katholischen Soziallehre stammende Grundsatz besagt, der Staat habe sich erstens aller Tätigkeiten zu enthalten, die auch durch private Initiative ausgeführt werden können (horizontale Dimension), und zweitens sollten Aufgaben prinzipiell von möglichst weit unten angesiedelten Hierarchieebenen bearbeitet werden (vertikale

Dimension). Wo immer dies möglich sei, sollten staatliche Institutionen privatisiert und dem Markt überantwortet werden. Ein freier Wettbewerb, ungehindert durch staatliche Regulierungsversuche und daraus resultierende Marktverzerrungen, würde dann – so die Annahme – über Selektions- und Anpassungseffekte ein Optimum an ökonomischem Produktivitätszuwachs und Leistungsvermögen erzielen. Eine Regulierung des Angebots an Ausbildungsmöglichkeiten durch den Markt sei deshalb die effizienteste Form der Steuerung. Interventionen des Staates – z. B. bei der Bildungsplanung oder bei Versuchen, Bildungsverhalten zu steuern – hätten umgekehrt äußerst negative Effekte auf die Eigenanstrengungen und Bildungsinvestitionen der Wirtschaft – und auch der nachfragenden Individuen (vgl. ebd., S. 14). Zwar könnten durch staatliche Regulierung allen Ausbildungsplatznachfragenden die von ihnen gewünschten Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt und damit die erste Schwelle der Berufswahl (d. h. die Suche nach einem Ausbildungsplatz) umgangen werden, dafür wäre aber der Effekt der mangelnden Übereinstimmung des Angebots an mit der Nachfrage nach ausgebildeten Arbeitskräften und damit der zweiten Schwelle (d. h. nach abgeschlossener Ausbildung bei der Suche nach einem adäquaten Arbeitsplatz) für die potentiellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer umso unvorteilhafter. Letztlich seien jeder Betrieb und jeder Mensch aufgrund ihrer besonderen Interessenlage nämlich am stärksten motiviert, eine informierte und langfristig sinnvolle Entscheidung über eigene Bildungsinvestitionen zu fällen, die dem ‚echten' Bedarf des Wirtschaftssystems am meisten entspräche. Je transparenter der (berufliche) Bildungsmarkt sei und je weniger er durch staatliche Steuerungsversuche verzerrt würde, umso rationaler könnten die betroffenen Anbieter und Nachfragenden künftige Erträge aus Bildungsangeboten mit den erforderlichen Investitionen vergleichen und entsprechende Bildungswahlentscheidungen treffen. Im Ergebnis aller rationalen Entscheidungen würde unter der Prämisse eines funktionierenden (d. h. nicht durch Steuerungsversuche des Staates verzerrten) Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eine optimale Koordination von beruflichem Ausbildungsangebot und -nachfrage entstehen.

Soll jedoch die Finanzierung von Schul- und Ausbildung ausschließlich durch die Bildungsnachfragenden selbst getragen werden, treten spezifische Probleme auf, die als Argumente gegen die Privatisierung des Bildungsangebots angeführt werden. Vor allem der Aspekt der Chancengleichheit und das Problem der strukturell bedingten Unterfinanzierung von Bildungsinvestitionen durch (in der Regel über die Verhältnisse am Arbeitsmarkt uninformierte und häufig wenig finanzkräftige) Bildungsnachfragende werden in diesem Zusammenhang angeführt (vgl. Whalley/Ziderman 1990). Von den Befürwortern eines marktwirtschaftlich geregelten Bildungsangebots wird jedoch argumentiert, dass ein diversifiziertes, marktreguliertes Bildungsangebot sogar dazu beitragen könne, die Chancengleichheit im Bildungswesen zu verbessern, sobald ungleiche Marktchancen wie Geschlechtszugehörigkeit, finanzielle Leistungskraft der Eltern oder sozialisatorische Nachteile durch Information, ein funktionierendes Kreditwesen für Bildungsinvestitionen sowie punktuelle staatliche Interventionen ausgeglichen würden (vgl. Timmermann 1985, S. 115).

Gegen ein rein durch den Markt gesteuertes Bildungsangebot lässt sich darüber hinaus die Wichtigkeit des Bildungswesens für die gesamte Gesellschaft anführen. Durch eine geregelte und damit gerade nicht dezentral marktwirtschaftlich gesteuerte Ausbildung kann eine Gesellschaft sicherstellen, dass einerseits Wissen verhältnismäßig effizient und systematisch weitergegeben wird, so dass das Wissen einer sozialen und wirtschaftlichen Kultur langfristig erhalten bleibt; andererseits wird durch eine Ausbildung mit staatlich gewährleisteten Qualitätsstandards gesichert, dass Arbeitskraft und Ressourcen nicht bei der unsystematischen bzw. zufallsgeleiteten Suche nach Informationen verschwendet werden. Da die Qualifikation von Arbeitskräften einen wichtigen Standortfaktor darstellt, kann ein insgesamt höheres Bildungs-, Leistungs- und Produktivitätsniveau befördert werden, von dem nicht nur wirtschaftlich starke und damit das Marktgeschehen dominierende Akteure profitieren, sondern über Verteilungseffekte auch kleine und mittlere Betriebe sowie Privatpersonen, die Mündigkeit und Entscheidungsmacht über ihren eigenen Lebenslauf gewinnen. Damit wird deutlich, dass darüber hinaus durch staatliche Eingriffe in den Ausbildungsmarkt von ökonomischen Kalkülen losgelöste Gerechtigkeitsaspekte bei der Gestaltung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden können; es können mit anderen Worten andere und mitunter ‚höhere' Werte – wie derjenige einer umfassenden, zur gesellschaftlichen Partizipation befähigenden politischen und kulturellen Bildung – realisiert werden, die bei ausschließlicher Berücksichtigung der kurzfristigen Verwertbarkeit in Produktionszusammenhängen außen vor blieben. Bildung findet in diesem Fall nicht in vollständiger Abhängigkeit von Partikularinteressen statt und ist zudem auf eine langfristige Nutzbarkeit angelegt. Ökonomische Erwägungen – besonders auf kurzfristige Ziele ausgerichtete – sind also nicht die einzigen Determinanten, die in Entscheidungen über die Organisation des (auch beruflichen) Bildungswesen miteinbezogen werden sollten.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass staatliches Engagement im Ausbildungsbereich trotz der Argumente der Marktbefürworter gerade auch zur Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit unverzichtbar ist und zugleich sicherstellt, dass weitere gesellschaftliche Werte über das Bildungswesen realisiert werden.

2.3 Das deutsche Ausbildungssystem: Ein Quasi-Markt

Die Praxis der Berufsbildungsplanung und -steuerung in Deutschland beinhaltet sowohl Elemente staatlicher Planung als auch marktwirtschaftliche Steuerungslogiken durch die Einbindung unterschiedlicher Akteure in die Entscheidungsprozesse. Durch den Bildungsföderalismus bestehen unterschiedliche institutionelle Zuständigkeiten für die berufliche Ausbildung auf Seiten des Staates:

> *In der Bundesrepublik Deutschland liegt nach dem Grundgesetz die Zuständigkeit für die Inhalte und die Gestaltung des Bildungssystems weitgehend bei den Ländern und in Teilen beim Bund. Für [...] Schulen einschließlich des schulischen Teils der beruflichen*

> *Ausbildung, den überwiegenden Teil des Hochschulwesens [...] sowie Teile der beruflichen Weiterbildung sind die Länder zuständig. Der Bund [...] ist zuständig für die Ausbildungsförderung sowie den außerschulischen Teil der beruflichen Ausbildung. Außerdem ist er für die berufliche Weiterbildung im Rahmen seiner Zuständigkeit für das Wirtschafts- und Arbeitsrecht verantwortlich.*
>
> *(Bund-Länder-Kommission (BLK) 2004, S. 11)*

Das berufliche Ausbildungssystem ist darüber hinaus weder als rein staatlich noch als rein marktwirtschaftlich ausgerichtet zu charakterisieren. Es besitzt vielmehr wichtige marktwirtschaftliche Merkmale, insofern es weder für Anbieter noch für Nachfragende einen staatlichen Zwang zur Berufsausbildung gibt – ob und wen ein Betrieb ausbildet bzw. ob und welche Ausbildung eine Schulabsolventin oder ein Schulabsolvent nachfragt, ist eine je individuelle Entscheidung des Betriebes bzw. der Person. Dennoch ist das Ausbildungssystem nicht vollständig dem Markt überlassen, denn die komplexen – und mitunter komplizierten und verstrickten – Mechanismen im Hintergrund des praktischen Berufsbildungsgeschehens an den Lernorten werden ordnungspolitisch von öffentlichen Institutionen aktiv gestaltet (vgl. Koch 2015a, 2015b). Wer unter welchen Voraussetzungen ausbilden darf und welche Inhalte vermittelt werden, wie diese Inhalte und die grundsätzlichen Paradigmen der Berufsausbildung sich wandeln, wie die Prüfungen zum Erwerb der anerkannten Qualifikationen unter welchen Anforderungen von wem abgenommen werden, all dies ist gesetzlich reglementiert und Ergebnis vieler Aushandlungsprozesse von Interessenvertretungen und politischen Instanzen. Ordnungspolitisch verantwortlich ist das Bundesinstitut für Berufsbildung unter Beteiligung von Bund, Ländern, Tarifpartnern und der Bildungsforschung (vgl. ausführlich: Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 55-60; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014b). Führt dieses Involvement so unterschiedlicher Akteure in der beruflichen Bildungsplanung zwar zu einer Demokratisierung des Planungsprozesses und verbessert somit dem Grundsatz nach die Passung zwischen Planungsentscheidungen und ihrer ‚praktischen' Relevanz, so erhöht diese Multistakeholder-Steuerung auch zugleich die Steuerungskomplexität und schafft aufgrund von vielfältigen Abstimmungsprozessen (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 61 ff.) und „Verhandlungsblockaden" (Benz 2009, S. 120) Innovationshürden. Es sind schlicht sehr viele divergierende Interessen in den Planungs- und Entscheidungsprozess eingebunden. Bereits die bildungsplanerische Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern erweist sich aufgrund unterschiedlicher ökonomischer, aber auch parteipolitischer Interessen als schwierig:

> *Die horizontale Politikverflechtung erwies sich in der Bildungspolitik als wenig leistungsfähig, weil sich hier eine enge Kopplung von Länderinteressen und Parteiinteressen bemerkbar machte. [...] Gleichwohl stellt die Bildungspolitik schon deshalb ein durch den Parteienwettbewerb geprägtes Politikfeld dar, weil es eine Kernaufgabe der Länder betrifft. [...] Auch die Versuche einer gemeinsamen Bildungsplanung zwischen Bund und Ländern scheiterten, und zwar nicht nur an der Komplexität der Aufgabe, sondern auch an den kompetitiven Orientierungen der Verhandlungspartner [...] Bei dieser*

Gemeinschaftsaufgabe handelt es sich nach der Verfassung um ein freiwilliges Verhandlungssystem, weshalb trotz des Scheiterns der Bildungsplanung eine eigenständige Landespolitik nicht ausgeschlossen ist. *(Benz 2009, S. 120)*

Umso stärker gilt dies für Planungsprozesse im beruflichen Bildungswesen, da Art, Zahl und natürlich Interessen der Verhandlungspartner vervielfältigt sind. Man sollte daher aufgrund der vielfältigen institutionellen Zuständigkeiten und Verflechtungen von einem ‚Quasi-Markt' der Berufsausbildung sprechen: Trotz der Freiwilligkeit zur Ausübung von Ausbildungsaktivitäten – sowohl von Seiten der Anbietenden als auch der Nachfragenden von beruflicher Bildung – sind die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Ausbildung stattfindet, rechtlich vorgegeben. Marktmechanismen greifen daher nur bei der Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage auf Mikroebene; also bei individuellen Wahlentscheidungen zur Zusammenarbeit zwischen zwei bestimmen Akteuren.

3 Das Angebot an beruflicher Erstausbildung im Allgemeinen

Im vorangegangenen Kapitel wurden zwei grundlegende Extreme der (beruflichen) Bildungssteuerung diskutiert. Dieses Kapitel befasst sich mit ausgewählten gesellschaftlichen Entwicklungen, die als Determinanten für die und Konsequenzen in der Gestaltung des gesamtgesellschaftlichen beruflichen Bildungsangebotes zutage treten. Erörtert werden: der Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation, der veränderte Fachkraftbedarfe und somit veränderte Angebote an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nach sich zieht (Kapitel 3.1), die daraus resultierenden quantitativen Verschiebungen innerhalb des Gesamtangebotes an beruflichen Bildungsmaßnahmen (Kapitel 3.2) und sich verändernde Anforderungen, die seitens Ausbildungsanbietern an Auszubildende gestellt werden (Kapitel 3.3).

3.1 Wandel in Ökonomie und Arbeitsorganisation

Verschiebungen in den Produktiv-Sektoren

Die Größenverhältnisse der drei Produktiv-Sektoren (nicht zu verwechseln mit den Sektoren des Bildungssystems), denen die Produktionsleistungen einer Volkswirtschaft zugeordnet werden können, verändern sich mit dem gesellschaftlichen – kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen – Wandel. Dominierte bis ins auslaufende 19. Jahrhundert der primäre Sektor (Landwirtschaft und Bergbau), entwickelte sich der sekundäre Sektor (Industrie) im Laufe der Industrialisierung zum beherrschenden Produktiv-Sektor. Seit den 1980er-Jahren aber verlor dieser zunehmend gegenüber dem tertiären Sektor (Dienstleistungen) an Bedeutung – eine Entwicklung,

die als Tertiarisierung der Wirtschaft bezeichnet wird (vgl. z. B. Geißler 2010). Mit der Entwicklung der Informations- und Telekommunikationstechnologien gewann ab den 1990er-Jahren zunehmend ein vierter Sektor an Bedeutung, der ursprünglich noch den Dienstleistungen zugerechnet wurde und der aufgrund seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung mittlerweile als eigenständiger – quartärer – Sektor aufgefasst wird (und von Jean Gottmann 1961 schon begrifflich eingeführt wurde); er umfasst intellektuell besonders anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche aus dem Dienstleistungssektor (Informationstechnologie, freie Berufe und Hochtechnologien).

Mit der Zu- oder Abnahme des Beitrags, den ein Produktiv-Sektor zur volkswirtschaftlichen Wertschöpfung leistet, geht ein veränderter Bedarf an Arbeitskräften in den Produktiv-Sektoren und damit auch an spezifischen Qualifikationen einher (vgl. Ewers 2005, S. 13). Der veränderte Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt greift auf den Ausbildungsmarkt durch: Mit 59,5 Prozent standen im Jahr 2013 Berufe aus dem Dienstleistungssektor an erster Stelle der Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2015, S. 153 ff.); man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Tertiarisierung der dualen Berufsausbildung“ (ebd., S. 154):

> *Der Dienstleistungssektor hat seit den 1980er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend die dominierende Rolle im Beschäftigungssystem übernommen (vgl. Walden 2007). Diese Entwicklung ist auch bei den Dienstleistungsberufen der dualen Berufsausbildung zu beobachten. So steigt seit Mitte der 1990er-Jahre der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in den Dienstleistungsberufen nahezu stetig und erreichte im Berichtsjahr 2013 mit 59,5 % den höchsten Anteilswert. Auch wenn die absoluten Zahlen bei den Neuabschlüssen in den Dienstleistungsberufen zuletzt zwischen 2011 und 2013 deutlich rückläufig waren (absolut: -21.903/relativ: -6,5 %), stieg der relative Anteil dennoch an, da die Neuabschlüsse bei den Produktionsberufen noch stärker zurückgingen (absolut: -18.021/relativ: -7,8 %). Damit lag der Dienstleistungsanteil in der dualen Berufsausbildung zwar immer noch unter dem auf dem Arbeitsmarkt, auf dem im Jahr 2013 beinahe drei Viertel der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich (73,8 %) tätig waren. Nichtsdestotrotz zeigt auch die berufsstrukturelle Entwicklung in der dualen Berufsausbildung deutlich hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie (vgl. Walden 2007) […]* *(ebd.)*

Mit der stetigen Zunahme des tertiären und quartären Sektors an der Wirtschaftsleistung gehen andere und höhere Anforderungen an die Fachkenntnisse, an die intellektuellen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie an die Flexibilität, Lernbereitschaft und -fähigkeit der Beschäftigten einher – eine Entwicklung, die als *Wandel zur Wissensgesellschaft* bezeichnet wird (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 27; Becker 2012, S. 59 f.; Dahrendorf 1972, S. 70); diese höheren Anforderungen an die Arbeitskräfte und Auszubildenden können jedoch von einer wachsenden Zahl nicht ausreichend qualifizierter Schulabgängerinnen und -abgänger kaum erfüllt werden. Ebenso sank – entsprechend zur abnehmenden Bedeutung der Industrie an der Wertschöpfung – seit den 1990er-Jahren die Anzahl der Facharbeiterinnen und Facharbeiter im

verarbeitenden Gewerbe um rund ein Drittel (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 26). 1980 machten verarbeitende Berufe knapp mehr als die Hälfte aller Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen aus, und dieses Verhältnis blieb etwa bis Mitte der 1990er-Jahre bestehen. Ab Ende der 1990er-Jahre jedoch setzte der Rückgang neu abgeschlossener Ausbildungsverträge im sekundären Sektor zugunsten von Dienstleistungsberufen ein – und der Trend hält nach wie vor an (vgl. BIBB 2015, S. 153 ff.). Die Entwicklung zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft beeinflusst also das Angebot an beruflicher Bildung (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 26 f.): Es findet eine andauernde Verlagerung der Ausbildungskapazitäten von verarbeitenden zu Dienstleistungsberufen statt. Die nachfolgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Veränderung der Vertragsabschlüsse in Produktions- und Dienstleistungsberufen.

	1980		1993		2002		2013	
Produktionsberufe	342.030	51,0%	272.907	47,8%	251.874	44,3%	212.835	40,5%
Dienstleistungsberufe	328.827	49,0%	298.299	52,2%	316.209	55,7%	313.062	59,5%
Insgesamt	670.857	100,0%	571.206	100,0%	568.083	100,0%	525.897	100,0%

Tabelle 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Produktions- und Dienstleistungsberufen über drei Jahrzehnte (nach BIBB 2015, S. 155)

Neue Arbeitsorganisation

Bis in die 1980er-Jahre war in der industriellen Produktion ein tayloristisch geprägtes System der Arbeitsteilung dominant (vgl. Clement 2008, S. 48). Die Trennung von intellektueller und manueller Arbeit bzw. von Planung und Ausführung sowie die Standardisierung aller Produktionsabläufe bildeten die Grundlagen der tayloristischen Arbeitsorganisation. Im Kontext der zunehmenden Automatisierung der Produktion wurde von wissenschaftlicher Seite die These aufgestellt, die Arbeitsaufgaben der in der Produktion Beschäftigten würden zunehmend komplexer, selbstständiger und intellektuell anspruchsvoller, da einfache Arbeiten von Maschinen übernommen werden würden (vgl. Baethge 1991; Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 28; Kern/Schumann 1998). Durch diese Entwicklung würden auch für nicht-akademisches Personal soziale und personale Kompetenzen, Planungsfähigkeit, Zusammenhangwissen und Verantwortungsbereitschaft eine stets größere Rolle spielen (vgl. Bungard/Hoffmann 1995, S. 24 f.; Litzlbauer 1994, S. 240). Diese prognostizierte Entwicklung wurde aus berufspädagogischer Perspektive begrüßt, da dadurch die harmonische Verbindung von betriebswirtschaftlichen Maßnahmen und einer humanen Arbeitsgestaltung im Sinne einer lernförderlichen und die Person ganzheitlich entwickelnden Arbeit möglich würde (vgl. Arnold 1994, S. 28; Litzlbauer 1994, S. 26 und 184).

Diese wissenschaftliche These bewahrheitete sich freilich empirisch nur teilweise. Einerseits sind zahlreiche Facharbeiterinnen und Facharbeiter in der Tat heute auf

Arbeitsplätzen mit größerem Handlungsspielraum, ausgeweiteten Entscheidungskompetenzen und komplexeren Anforderungen tätig; andererseits bestehen weiterhin Arbeitsplätze mit monotonen Aufgaben fort (vgl. Baethge 2004, S. 10). Zugleich sind zahlreiche Betriebe von neuen Formen der Arbeitsorganisation wieder abgerückt. Inzwischen ist sogar von einer ‚Renaissance des Fließbandes' die Rede (vgl. Kern/Schumann 1998, S. 10). Die Wahl zwischen beiden Formen der Betriebsorganisation kann als Entscheidung zwischen dem deutschen „Hochqualitäts-, Hochqualifikations-, Hochlohnmodell" und dem US-amerikanischen „Niedriglohn-, Niedrigqualifikations- und Preiswettbewerbs-Modell" (ebd., S. 13; vgl. Clement 2008, S. 52; Baethge 2004, S. 12-15) charakterisiert werden. Ein allgemeiner, alle oder zumindest einen Großteil der Arbeitsplätze umfassender Paradigmenwechsel in der Arbeitsorganisation kann also nicht festgestellt werden, stattdessen muss von einer heterogenen Entwicklung der Qualifikationsanforderungen gesprochen werden: In vielen Betrieben und Unternehmen existiert eine heterogene Kompetenzstruktur, die einerseits als Riss durch die Arbeitsanforderung an Einzelne – hier die monotone Teilarbeit, dort die komplexe Komplementäraufgabe – spürbar ist, andererseits an stark voneinander abweichenden Anforderungen in Hinblick auf Selbstständigkeit und Wissensintensität der Arbeit anhand verschiedener Stellenprofile deutlich wird.

Dieses Ergebnis wirkt sich auf das zur Bereitstellung adäquat qualifizierter Arbeitskräfte notwendige Angebot an beruflicher Bildung aus: Während das ‚klassische' Angebot an beruflicher Bildung – die Facharbeitenden-Ausbildung im dualen System – unterstellt, die Absolventinnen und Absolventen würden in ganzheitlich organisierten Arbeitsvollzügen tätig und benötigten entsprechende berufliche Handlungskompetenz, ist aufgrund der gegenwärtigen Arbeitsorganisation vielmehr eine mehrspurig angelegte Qualifikation zwischen repetitiver Routinearbeit und anspruchsvollen Komplementäraufgaben notwendig. Da ein Großteil der Zeit mit repetitiven, standardisierten und mit eindeutigen Leistungsvorgaben versehenen Teilaufgaben verbracht wird, ist Durchhaltevermögen und die Bereitschaft, über längere Zeiträume hinweg Routinetätigkeiten auszuführen, im berufsbildenden Unterricht zu trainieren.

Zugleich muss jedoch berufliche Bildung ein – im Verhältnis zu früheren Jahrzehnten aufgrund der Tertiarisierung und der zumindest teilweise gewandelten Arbeitsorganisation sogar stark gewachsenes – umfassendes theoretisches Wissen sowie ‚Soft Skills' wie Kommunikations- und Teamfähigkeit vermitteln; ebenso muss prozedurales Wissen gelehrt werden, also Wissen über den Erwerb des Wissens, damit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer das gesamte Berufsleben hindurch in der Lage sind, mit den dynamischen Veränderungen an ihren Arbeitsplätzen Schritt zu halten. Das viel zitierte Stichwort lautet: ‚Lebenslanges Lernen'. Zur Vermittlung dieser Fähigkeiten genügt es nicht mehr, die berufliche Bildung allein auf den Qualifikationsbegriff – also auf diejenigen Anteile der Ausbildungsinhalte, die eine unmittelbare Entsprechung in den Anforderungen von Arbeitsplätzen besitzen und dementsprechend hohe Nützlichkeitserwartungen transportieren – zu fundieren; seit den 90er-Jahren wird dieser Begriff zunehmend durch den der Kompetenz ersetzt, durch den auch

solche Bildungsinhalte Berücksichtigung finden, die die Person als Ganze betreffen (zum Kompetenzbegriff vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2015): Das Ziel der Kompetenzentwicklung bezieht auch solche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung mit ein, die sich – wie etwa die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit oder zur Zusammenarbeit in einer Gruppe – potenziell für einen souveränen Umgang mit beruflichen Handlungssituationen als hilfreich erweisen können, und die aufgrund der sich immer häufiger ändernden Anforderungen von Arbeitsplätzen auch explizit die Lernfähigkeit einschließen.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden: Berufliche Bildung muss verstärkt die heterogenen und sich zudem häufiger verändernden Arbeitsbedingungen der Gegenwart – den ‚Spagat' zwischen monoton-repetitiven und intellektuell-autonomen Tätigkeiten – berücksichtigen und die Grundlagen zum zukünftigen Kompetenzerwerb der lernenden Person legen.

3.2 Quantitative Entwicklungen des Angebots an beruflicher Erstausbildung

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und den damit einhergehenden ökonomischen Zwängen wird verstärkt Druck auf die Personalpolitik der Unternehmen ausgeübt. Diese ‚Ökonomisierung der Arbeitsbeziehungen' drückt sich nicht nur in Rationalisierungsmaßnahmen, Entlassungen und verdichteten Einsatzbedingungen der Arbeitskräfte aus, sondern besitzt auch Einfluss auf die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe: Das Angebot an Ausbildungsplätzen nahm zwischen 1992, also nach der deutschen Vereinigung, und 2005 sowie ab 2009 ab: Die Zahl der Ausbildungsplätze sank rapide und erreichte (in den alten Ländern) 2005 mit 562.816 einen Tiefstand; zwischen 1992 und 2014 ist das Angebot an Lehrstellen um 162.492 Stellen gesunken (vgl. Baethge 1999; BMBF 2015, S. 17). Temporär kann der Rückgang des Angebotes durch konjunkturelle Ursachen erklärt werden, denn Ausbildungsbetriebe reduzieren ihr Ausbildungsangebot in konjunkturellen Tiefphasen zumeist (vgl. Krone 2010, S. 19). Zudem kann der Rückgang aus der seit fünf Jahren rückläufigen Anzahl der ausbildenden Betriebe erklärt werden; so beträgt die Ausbildungsbetriebsquote nur 20,7 Prozent branchenübergreifend und bundesweit, der niedrigste Stand seit 1999 (vgl. BMBF 2015, S. 50). Vor allem zunehmend weniger Kleinst- und Kleinbetriebe (10 bis 49 Beschäftigte) üben Ausbildungsaktivitäten aus, und zwar in einem höheren Maße als die Ausbildungsbereitschaft mittlerer und großer Betriebe zunimmt (vgl. ebd., S. 51)

Die Zahl der Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle suchen, stieg bis zum Jahr 2000 an, fiel dann bis auf einen Anstieg von 2009 auf 2012 von 1,5 Prozent kontinuierlich ab (vgl. ebd., S. 17). Seit 2008 ist die Relation zwischen zu besetzenden Stellen und Ausbildungsplatznachfragenden positiv, das heißt: Es sind trotz des Rückganges mehr Ausbildungsstellen vorhanden als nachgefragt werden. Dies drückt sich

in der Kennzahl der ‚Angebots-Nachfrage-Relation' aus, die das Verhältnis zwischen dem Angebot an Ausbildungsstellen und der „Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten noch unbesetzten Ausbildungsplätze[n]" (BMBF 2015, S. 16) angibt. Anhand der Entwicklung der Angebots-Nachfrage-Relation wird deutlich, dass die seit Mitte der 1990er-Jahre diskutierte ‚Ausbildungsplatzkrise' einerseits zwar tatsächlich in den letzten Jahren des alten und den ersten Jahren des neuen Jahrtausends bestand; andererseits jedoch gegenwärtig anhand des Überangebots von Lehrstellen diese Feststellung in Betrachtung des gesamten Ausbildungsmarktes nicht mehr zutreffend ist.

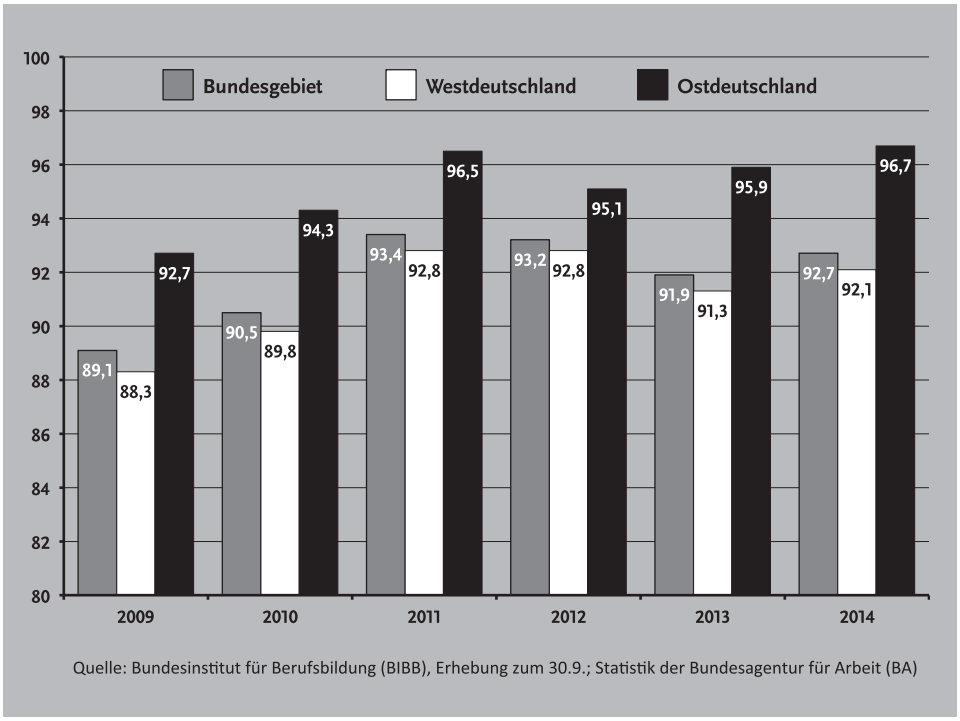
Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt am Beispiel der betrieblichen Ausbildung. Sie enthält die Zahlen unbesetzter Ausbildungsplätze, der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber und die Angebots-Nachfrage-Relation von 1992 bis 2014.

	1992	1996	2000	2004	2008	2010	2014
Unbesetzte Plätze	126.610	34.947	25.690	13.378	19.510	19.605	37.101
Unversorgte Bewerbende	12.975	38.458	23.642	44.084	14.202	12.016	20.872
Angebots-Nachfrage-Relation	118,7	99,4	100,3	95,0	100,8	101,3	103,0

Tabelle 3: Entwicklung des Mismatch zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage (nach BMBF 2015, S. 17)

Die anhand der Statistik zu konstatierende Verringerung der offenen Plätze ist ein Hinweis darauf, dass sich einerseits die Disziplin der Betriebe in Bezug auf die Meldung der vergebenen Stellen verbesserte, andererseits aber auch darauf, dass Jugendliche sich flexibler als früher auf die vorhandenen Möglichkeiten einstellen (müssen). Obwohl Betriebe in zunehmendem Maße Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, gibt es gleichzeitig eine steigende Zahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz. Trotz einer nicht mehr allgemein feststellbaren ‚Ausbildungsplatzkrise' findet also eine hohe Anzahl von Ausbildungsplatzsuchenden kein Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten vor; besonders betroffen sind davon – wie aus den Erörterungen über die gestiegenen Anforderungen an Auszubildende hervorgeht (siehe Kapitel 3.3) – gering qualifizierte Ausbildungsplatzsuchende, so dass in Bezug auf diese durchaus von einer ‚zielgruppenspezifischen Ausbildungsplatzkrise' die Rede sein kann. Die Zahl der bei der Ausbildungsplatzvergabe nicht berücksichtigten Bewerberinnen und Bewerber dürfte sogar um einiges höher sein, da die Statistik nur diejenigen unter ihnen berücksichtigt, die entweder einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen oder sich bei der Bundesagentur für Arbeit als ‚unversorgt' gemeldet haben. Da keine Meldepflicht existiert,

zahlreiche Jugendliche wohl nicht von der Registrierungsmöglichkeit wissen oder sich bewusst gegen eine Registrierung entscheiden, kann von einer größeren Zahl an nicht erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern um einen Ausbildungsplatz ausgegangen werden (vgl. auch Ulrich 2005, S. 16-21). Um diesen Verzerrungseffekt ein Stück weit zu kompensieren, gibt es die Kennzahl ‚Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation'. Sie erfasst die der Arbeitsagentur bekannten jungen Menschen, die einen weiteren Vermittlungswunsch haben, obwohl sie bspw. an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen oder ein Studium aufgenommen haben. Es bleiben zwar auch bei dieser Definition noch Jugendliche unberücksichtigt, die überhaupt nicht gemeldet sind bzw. keinen Vermittlungswunsch der Arbeitsagentur gegenüber geäußert haben; dennoch bietet sie ein realistischeres Bild des Verhältnisses zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der höheren, tatsächlichen Nachfrage nach einer Lehrstelle. Abbildung 1 zeichnet den Verlauf der Erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation für den Zeitraum von 2009 bis 2014 nach.



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung zum 30.9.; Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA)

Abbildung 1: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation bezogen auf das betriebliche Ausbildungsangebot (nach BMBF 2015, S. 18)

Eine krisenhafte Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt fand bereits 1975-1985 statt, als die geburtenstarken ‚Baby-Boom'-Jahrgänge das allgemeinbildende Schulsystem verließen und nach Ausbildungsstellen suchten, wodurch die

Ausbildungsplatznachfrage steil anstieg. Die damalige nachfrageinduzierte Ausbildungsplatzkrise wurde durch eine starke Ausweitung des Angebots an Ausbildungsplätzen überwunden (vgl. Baethge 1999; Busemeyer 2009, S. 17 f.).

> *In einem historisch beispiellosen korporatistischen Kraftakt von Politik, Verbänden, Betriebsräten und Unternehmen gelang eine Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots, (Quelle: Grund- und Strukturdaten 1994/95; bis 1992 Ist-Zahlen, danach Schätzungen) das [...] eine quantitativ halbwegs ausgeglichene Versorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen sicherstellte. Alle Ausbildungsbereiche erhöhten in der Dekade ihr Angebot (gemessen an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen) kontinuierlich und erheblich [...]. Allein die Industrie erhöhte in diesem Zeitraum ihr gewerbliches Ausbildungsplatzangebot um 62 % von 81.734 Ausbildungsplätzen im Jahre 1975 auf 132.560 im Jahre 1985.* *(Baethge 1999, o.S.)*

Die Ausweitung des Lehrstellenangebotes folgte dabei nicht etwa einem ökonomischen Kalkül bzw. einem gewachsenen Arbeitskräftebedarf; im Gegenteil: Viele ausgebildete Facharbeiterinnen und Facharbeiter wurden damals in Großbetrieben unterhalb ihres Qualifikationsniveaus eingesetzt und auf An- oder Ungelerntenpositionen am Band beschäftigt (vgl. ebd.). Statt rein ökonomischer Überlegungen wurden Unternehmensstrategien wirksam, die das deutsche Produktionsmodell und seine Einbindung in die Gesellschaft als Ganze fokussierten und sowohl das duale System der Berufsbildung als auch den Facharbeiter als Grundlage des deutschen Ausbildungs- und Arbeitssystems erhalten wollten (vgl. ebd.).

Die seit Mitte der 1990er-Jahre stattgefundene ‚Ausbildungsplatzkrise' war freilich nicht ausschließlich nachfrage-, sondern angebotsinduziert; es war keine durch spezifische demografische Entwicklungen übergroße Anzahl an Nachfragenden nach Ausbildungsplätzen vorhanden, sondern das Angebot an beruflicher Bildung war strukturell zu gering und scheint es – zumindest für verhältnismäßig gering qualifizierte Ausbildungsplatzsuchende – noch immer zu sein. Eine rasche Änderung der Angebotssituation für diese Ausbildungsplatzsuchenden ist daher kaum zu erwarten. Mit der ‚Ausbildungsplatzkrise' stand steht freilich nicht mehr nur die Versorgung eines bestimmten Jahrgangs mit Ausbildungsstellen zur Disposition, sondern die Akzeptanz und Fortführung des dualen Systems beruflicher Bildung insgesamt (vgl. ebd) – und diese Gefahr ist noch immer, wenn auch in abgeschwächter Form, aufgrund der vergleichsweise hohen Anzahl unversorgter Bewerberinnen und Bewerber gegeben.

Der Mismatch (siehe auch Kapitel 5) zwischen Angebot und Nachfrage – also unversorgt bleibende Bewerbende auf der einen und unbesetzt bleibende Ausbildungsstellen auf der anderen Seite – auf dem Ausbildungsmarkt ist kein bundesweit gleichermaßen anzutreffendes Phänomen. Vielmehr gibt es regionen- und branchenspezifische Unterschiede, die auf unterschiedliche Ursachen der Diskrepanz hindeuten: auf Verschiebungen innerhalb der Wirtschaftssektoren einerseits (vgl. Kapitel 3.1); aber

ebenso auf regionale Unterschiede in der Standortattraktivität und der relativen regionalen Wirtschaftsstärke sowie die allgemeine konjunkturelle Lage (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 102 ff.):

> *Die Differenzierung nach Zuständigkeitsbereichen zeigt, dass der öffentliche Dienst der einzige Bereich ist, in dem der Anteil der unbesetzten Stellen am Gesamtangebot im Vergleich zum Vorjahr bundesweit gesunken ist. Nur 1,2 % (West: 1,0 %; Ost: 1,9 %) aller angebotenen Ausbildungsstellen blieben hier unbesetzt. In allen anderen Zuständigkeitsbereichen haben sich die Anteile der unbesetzten Stellen im Vergleich zum Vorjahr erhöht. Den höchsten Anteil unbesetzter Ausbildungsstellen hatte mit 8,7 % das Handwerk zu verzeichnen. In Ostdeutschland blieb sogar jeder zehnte Ausbildungsplatz (10,1 %) im Handwerk unbesetzt. Zunehmend von Besetzungsproblemen betroffen sind auch die landwirtschaftlichen Berufe. Der Anteil unbesetzter betrieblicher Stellen am betrieblichen Gesamtangebot hat sich von 2009 bis 2014 mehr als verdoppelt (von 1,7 % auf 4,3 %). In Ostdeutschland hat er sich mit einem Rekordwert von 9,9 % seit 2009 sogar mehr als verdreifacht.* *(BIBB 2015, S. 18)*

> *Aus regionaler Perspektive haben sich die Anteile zwischen West- und Ostdeutschland zunehmend verschoben, da der Bestand an Auszubildenden in den letzten Jahren in den östlichen Bundesländern stärker zurückgegangen ist als in den westlichen Bundesländern.* *(ebd., S. 134)*

Als Anbieter von Ausbildungsplätzen rangieren nach wie vor die Betriebe im Bereich Industrie und Handel mit 825.156 Ausbildungsverhältnissen im Jahr 2013 an erster Stelle, gefolgt von den Handwerksbetrieben mit 381.387 Stellen und den freien Berufen mit 109.443 Stellen. Der öffentliche Dienst und die Landwirtschaft fallen mit 34.932 und 33.585 Stellen stark ab, ebenso wie der Bereich Hauswirtschaft, der lediglich 7.386 Stellen aufwies (vgl. ebd., S. 133). Entsprechend dem Wandel in den Produktiv-Sektoren nehmen die Ausbildungsstellen im verarbeitenden Gewerbe ab und im Dienstleistungsbereich zu (vgl. ebd., S. 132 f.).

Abbildung 2 visualisiert a) die Abnahme der Zahl der Auszubildenden im wiedervereinigten Deutschland und b) die Verteilung zwischen den Produktiv-Sektoren:

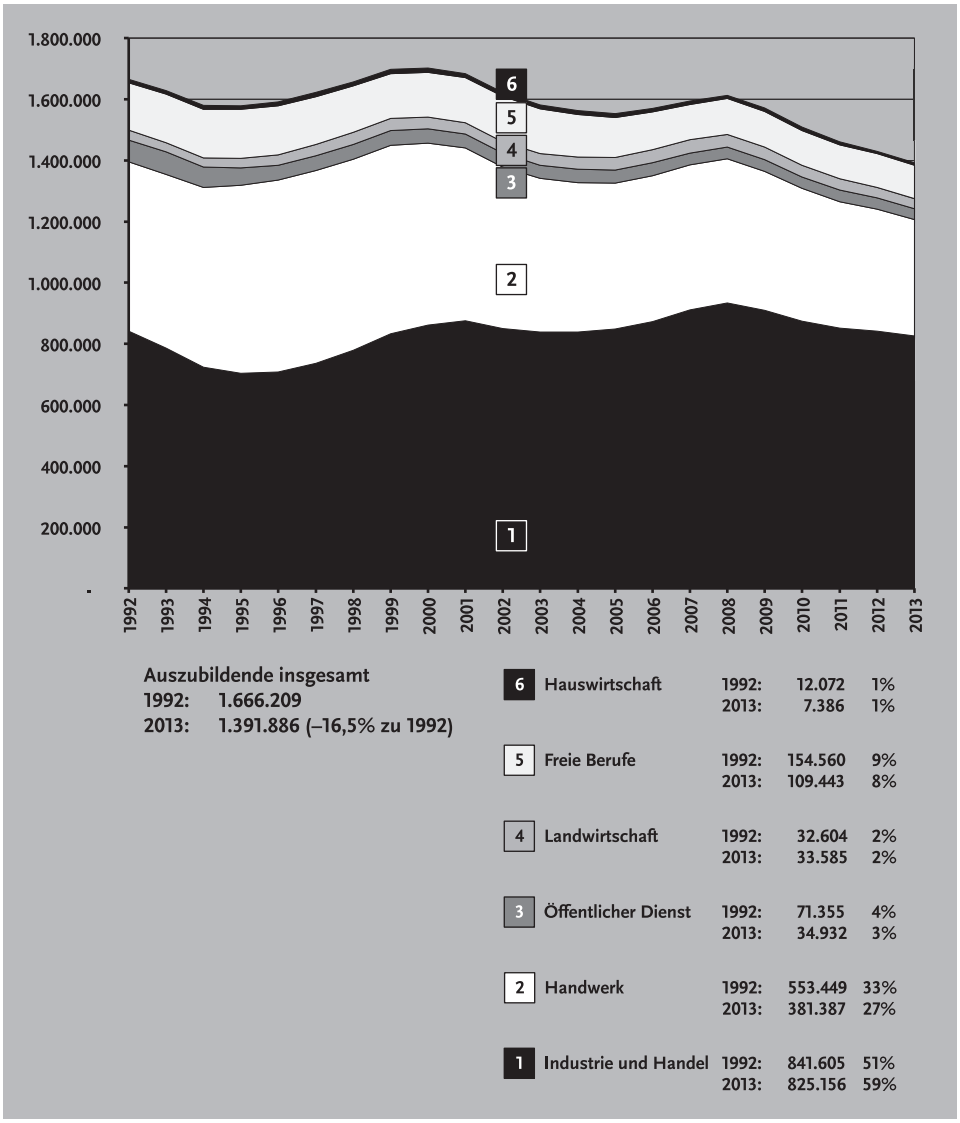


Abbildung 2: Auszubildende nach Zuständigkeitsbereichen der jeweils zugehörigen Ausbildungsberufe (ohne Seeschifffahrt; eigene Darstellung, nach BIBB 2015, S. 133)

Darüber hinaus ist die Konzentration der Auszubildenden auf einige wenige Berufe sehr hoch. Dies ist nicht zuletzt neben anderen Faktoren wesentlich auf die Tertiarisierung der (dualen) Berufsausbildung zurückzuführen. Etwa 60 Prozent der männlichen und 76 Prozent der weiblichen Auszubildenden werden in je 25 Berufen ausgebildet (vgl. BIBB 2013, S. 142). Auch die Relation von Angebot und Nachfrage besitzt umfangreiche branchenspezifische Abweichungen: Während bei zahlreichen Berufen

im Verhältnis zu der Bewerbendenanzahl ein Mangel an Ausbildungsplätzen festzustellen ist, existieren Ausbildungsberufe mit einem Überangebot an Ausbildungsplätzen; vor allem in Pflege- und Gesundheitsberufen steigt der Fachkräftebedarf und damit das Angebot an Ausbildungsstellen aufgrund der demografischen Entwicklung stark an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 101 f. und 2012, S. 108; BMBF 2013, S. 42 ff.); darüber hinaus werden ebenso mehr Auszubildende zu Köchinnen und Köchen, zu Fachkräften im Back-, Konditorei- und Fleischereihandwerk oder im Hotel- und Gastgewerbe gesucht als sich um einen Ausbildungsplatz bewerben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 102 f.). Unterstützt wird die Passung zwischen Angebot und Nachfrage mitunter durch staatliche Programme, die den Fachkräftebedarf in politisch besonders wertvoll erachteten Bereichen in den Fokus nehmen (wie bspw. die Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege von Bund, Ländern und Verbänden aus dem Jahr 2012, vgl. BMBF 2015, S. 69).

3.3 Steigende Ansprüche an Auszubildende

Mit dem im Zuge der Bildungsexpansion gestiegenen Qualifikationsniveau der Schulabsolventinnen und -absolventen (vgl. Becker 2012) steigen die Anforderungen, die Betriebe an ihre potentiellen Auszubildenden stellen. Da sich auf zahlreiche Ausbildungsberufe verstärkt Bewerberinnen und Bewerber mit höheren Schulabschlüssen bewerben, erscheint es naheliegend, dass Unternehmen sich tendenziell zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten bzw. den besten Schulabschlüssen entscheiden. Die Anforderungen an Bewerbende um einen Ausbildungsplatz scheinen mitunter stärker erhöht worden zu sein, als die spätere Berufsausübung es überhaupt erfordert (vgl. Krone 2010, S. 30 f). Hierbei kommt es zu einer ‚Verselbstständigung' der höheren Ansprüche an potenzielle Auszubildende, so dass Betriebe diese höheren Ansprüche auch dann beibehalten, wenn keine diesen Ansprüchen genügende Bewerberinnen und Bewerber vorhanden sind; die ungerechtfertigte und verselbstständigte Erhöhung von Anforderungen der Betriebe an Auszubildende trägt dazu bei, dass viele – vermeintlich zu gering qualifizierte – Schulabsolventinnen und -absolventen keinen Ausbildungsplatz erhalten und zugleich Betriebe ihre vorhandenen Ausbildungsstellen nicht vollständig besetzen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 110-112; BIBB 2015, S. 18).

> *Die Zahl der gemeldeten (betrieblichen) Berufsausbildungsstellen, die am 30. September noch unbesetzt waren, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Sie lag 2014 bei 37.100 und hat sich damit seit dem Tiefpunkt im Jahr 2005 fast verdreifacht. Eine höhere Zahl unbesetzter Lehrstellen gab es zuletzt im Jahr 1995. (BIBB 2015, S. 18)*

Betriebe geben gerne die mangelnde Ausbildungsreife von Ausbildungsstellensuchenden an, um die gestiegenen Anforderungen an die Bewerbenden zu rechtfertigen (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 138 ff.). Dass dieses Argument nicht schlüssig ist, belegt jedoch die Tatsache, dass keineswegs nur gering qualifizierte Jugendliche

keinen Ausbildungsplatz finden: 46 Prozent der ausbildungsinteressierten (Fach-) Abiturientinnen und -abiturienten und 35 Prozent der Realschülerinnen und -schüler erhielten 2012 keinen Ausbildungsplatz in einer dualen Ausbildung (vgl. BIBB 2013, S. 83). Angesichts des hohen Anteils der Ausbildungsplatzsuchenden mit höherem Schulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz finden, erscheint das Argument der mangelnden Ausbildungsreife mehr als fraglich. Aufgrund dieser Entwicklung sowie des dargestellten Wandels der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft werden besonders Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule in einfache Tätigkeitsfelder abgedrängt, die freilich von Rationalisierungsmaßnahmen besonders bedroht sind (vgl. Becker 2012, S. 62). Der Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss betrug im Jahr 2013 nur 29,5 Prozent und der Anteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss nur 2,9 Prozent (vgl. BIBB 2015, S. 176); Ende der 1970er-Jahre machten die beiden Gruppen hingegen noch rund 60 Prozent aller Auszubildenden aus (vgl. Lex/Geier 2010, S. 166).

Es ist fraglich, ob die Anforderungen der modernen Arbeitswelt allein mit einem formal höheren Qualifikationsabschluss erfüllt werden können (für eine negative Antwort vgl. Rauner 2010). Ergänzend muss berücksichtigt werden, dass auch eine zunehmende Verschulung der (dualen) Berufsausbildung mit dem Ziel einer umfassenderen theoretischen Wissensbasis zugunsten der (vermeintlich erhöhten) Beschäftigungsfähigkeit Jugendlicher die Gefahr birgt, gerade den einzigartigen Praxisbezug der dualen Ausbildung zu minimieren und damit die Jugendlichen insgesamt schlechter auf das spätere Berufsleben vorzubereiten. Auf theoretischem Niveau können und sollen nicht-akademische Berufsausbildungen nicht mit akademischen Studienfächern mithalten. Ihre Existenzgrundlage ergibt sich gerade aus der Bereicherung des schulisch erworbenen Wissens mit der beruflichen Praxis (vgl. Kapitel 4.1).

4 Spezifische Ausbildungsformen in Deutschland

Die beiden vorangegangenen Kapitel befassten sich mit dem Rahmen, innerhalb dessen die Planung des Berufsbildungsangebotes sich vollzieht. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Formen beruflicher Ausbildung in Deutschland vorgestellt und ihr jeweiliger Anteil am gesamtgesellschaftlichen Berufsbildungsangebot mit aktuellen empirischen Daten veranschaulicht. Abbildung 3 gibt vorab einen umfassenden Überblick über die Pfade beruflicher Bildung in Deutschland, und Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Neuzugänge in Ausbildung in den beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren duale Ausbildung und Schulberufssystem. Im Anschluss werden die folgenden Formen beruflicher Erstausbildung besprochen: die duale Ausbildung (Kapitel 4.1) und das Schulberufssystem (Kapitel 4.2). Schließlich werden in einem Exkurs duale Studiengänge in den Blick genommen (Kapitel 4.3), die als Kombination

aus Hochschul- und berufspraktischer Bildung einen immer größeren Raum in der Berufsbildungslandschaft einnehmen, und die angesichts des mit der Bildungsexpansion einhergehend höheren Schulbindungsniveaus junger Menschen eine ernstzunehmende Alternative zur dualen Berufsausbildung darstellen.

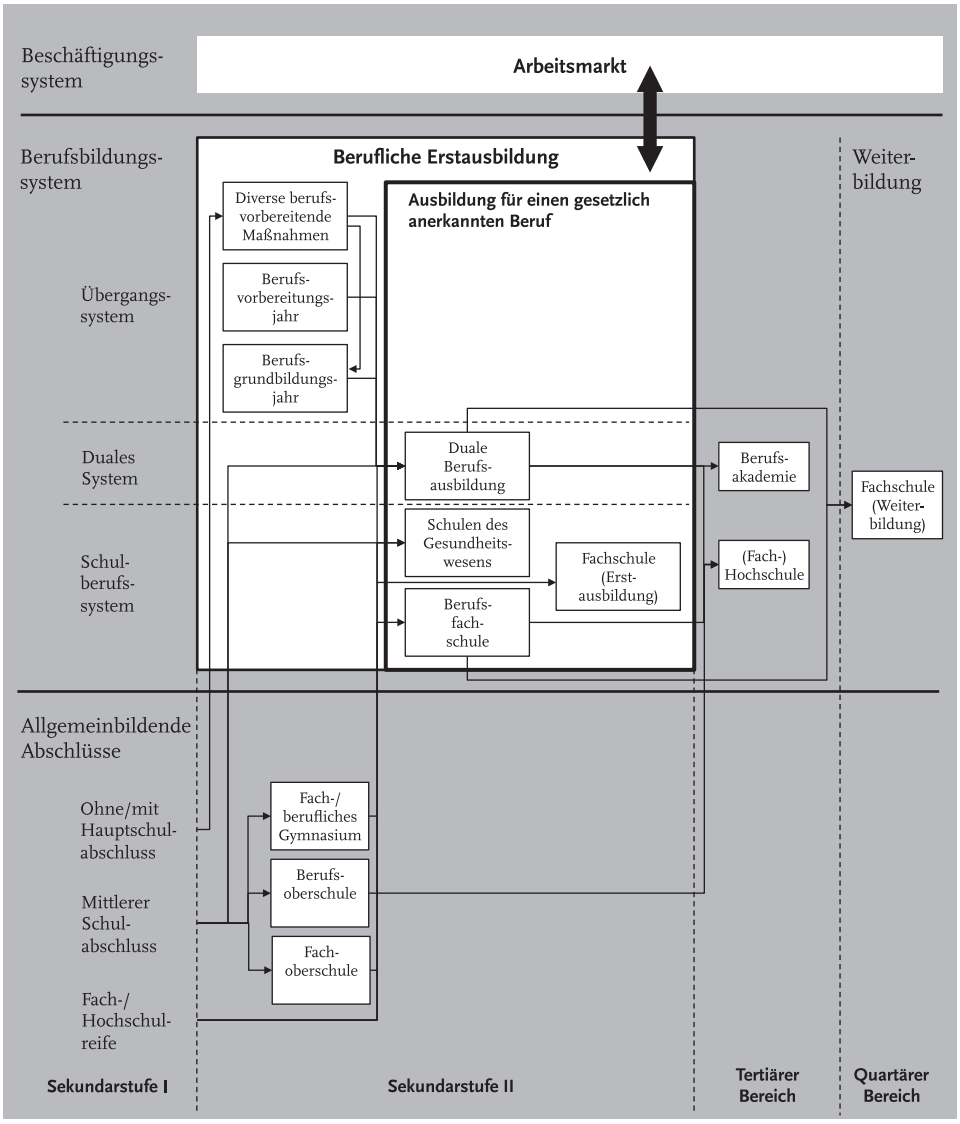


Abbildung 3: Wichtigste Pfade der beruflichen Bildung in Deutschland (ohne länderspezifische Besonderheiten; nach Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 15)

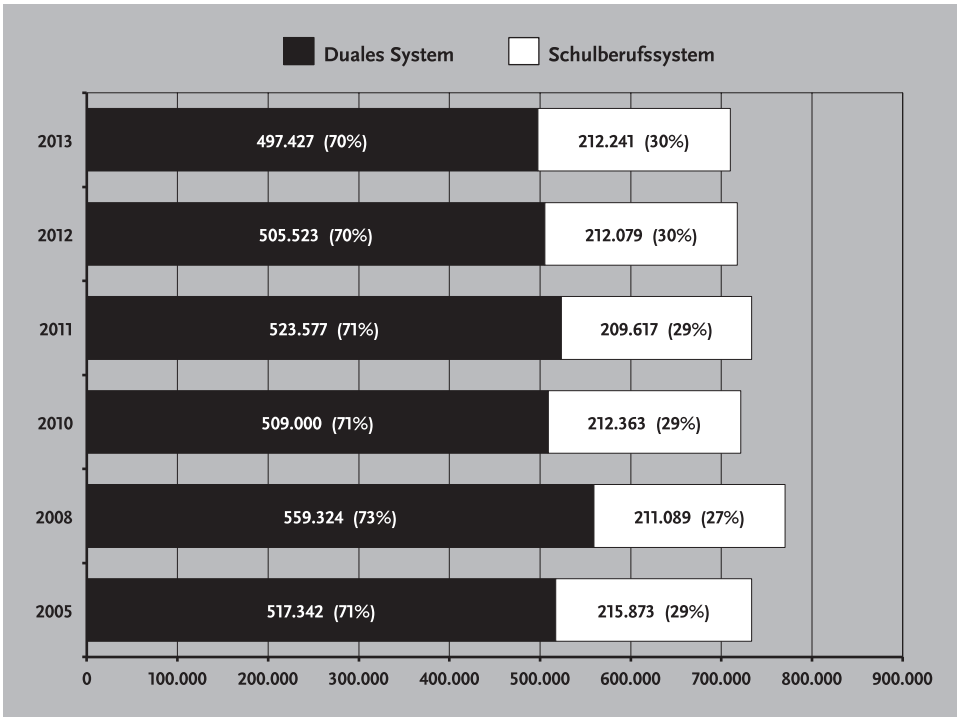


Abbildung 4: Verteilung der Neuzugänge auf die vollqualifizierenden (‚regulären') Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 98)

4.1 Die duale Ausbildung

Die ‚Dualität' dieser Form beruflicher Ausbildung ergibt sich aus dem Zusammenspiel der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb, wodurch in der Ausbildung eine Kombination aus dem Lernen fachtheoretischen Wissens in der Berufsschule (berufliche Grund- und Fachbildung, Erweiterung der bereits erworbenen allgemeinen Bildung) und dem Erwerb berufspraktischer Handlungsfähigkeit in der Berufspraxis erreicht wird. Die reguläre Ausbildungsdauer beträgt drei bis dreieinhalb Jahre. Der fachpraktische Teil der Ausbildung wird in Ausbildungsbetrieben, Ausbildungsverbünden oder in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten absolviert. Dieser betriebliche Teil der Berufsausbildung ist bundesweit durch das Berufsbildungsgesetz geregelt, während der schulische Teil im Wesentlichen durch die Schulgesetze der Länder bestimmt wird. Das Ziel der dualen Ausbildung ist der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, nämlich der „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten", welche für die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt" erforderlich sind (§ 1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG)).

Damit die Ausbildungsziele erreicht werden können, ist in Ergänzung der gesetzlichen Rahmenvorgaben in der Praxis eine besonders gute Kooperation zwischen den Lernorten erforderlich:

> *Durch die verbindliche Vorgabe der Ausbildungsordnungen wird ein einheitlicher nationaler Standard unabhängig vom aktuellen betrieblichen Bedarf gewährleistet, der den Anforderungen im jeweiligen Beruf entspricht. [...] Der Ausbildungsbetrieb erstellt für die Auszubildenden einen betrieblichen Ausbildungsplan. Dieser soll der sachlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildungsordnung entsprechen, kann aber hiervon abweichen, wenn betriebspraktische Besonderheiten dies erfordern und die Vermittlung aller Ausbildungsinhalte im Übrigen gewährleistet ist. [...] Die Berufsschule entscheidet in Absprache mit den ausbildenden Betrieben, der Schulaufsicht und den zuständigen Stellen der Wirtschaft über die Verteilung des Unterrichts. Die verschiedenen Organisationsformen haben zum Ziel, eine möglichst hohe Anwesenheit der Auszubildenden im Betrieb zu gewährleisten und gleichzeitig den Unterricht pädagogisch und lernpsychologisch vertretbar zu verteilen.* (Hippach-Schneider/Krause/Woll 2007, S. 27 f.)

Die duale Berufsausbildung wurde „in den letzten zwei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts implementiert" (Frommberger/Reinisch 2004, S. 31) und besitzt einen nicht nur historisch, sondern auch politisch und praktisch hohen Stellenwert in Deutschland. Innungen bzw. korporative Vereinigungen, die sich aus den seit dem Mittelalter bestehenden Zünften entwickelten, bestehen noch immer und üben maßgeblichen Einfluss auf die (Berufs-)Bildungspolitik aus (vgl. ebd.).[3] Rund 70 Prozent der Neuzugänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung nimmt das duale System seit 2005 auf, womit diese für Deutschland klassische Ausbildungsform trotz absoluten Rückgangs der Ausbildungszahlen noch immer den ‚regulären' beruflichen Ausbildungsmarkt dominiert (siehe Abbildung 4).

Zwar bestehen keine formalen Zugangsbeschränkungen zu einer dualen Ausbildung – jeder (junge) Mensch ist also zur Aufnahme einer Ausbildung im dualen System berechtigt –, die Anbietenden von Ausbildungsplätzen müssen sich jedoch an rechtliche Vorgaben halten: Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen (§§ 27 und 28 BBiG; vgl. BIBB 2014a, S. 200 f.) ist nicht jeder Betrieb zur Ausbildung berechtigt; erfüllen Betriebe die dazu notwendigen Voraussetzungen nicht, können sie sich zu Ausbildungsverbünden zusammenschließen, um geeignete Ausbildungsvoraussetzungen zu schaffen. Über das Bundesgebiet verteilt waren im Jahr 2012 mehr als die Hälfte der Betriebe, 55 Prozent, ausbildungsberechtigt, vier Prozent waren es im Verbund, 42 Prozent waren hingegen nicht ausbildungsberechtigt (vgl. ebd.). Mit zunehmender Beschäftigtenzahl steigt der Anteil eigenständig sowie im Verbund ausbildungsberechtigter Betriebe an. Für den Ausbildungsstellenmarkt bedeuten diese Werte, dass

3 Zur ‚Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland' siehe z. B. den gleichnamigen Aufsatz von Wolf-Dietrich Greinert (2006).

vor allem kleine Betriebe, die im Wettbewerb um Fachkräfte gegenüber bekannteren Branchengrößen im Nachteil sein dürften, sich obendrein weniger an der Ausbildung ihrer Nachwuchskräfte beteiligen können.

Freilich bieten nicht alle ausbildungsberechtigten Betriebe überhaupt Ausbildungsplätze an: 48 Prozent aller ausbildungsberechtigten Betriebe beteiligten sich 2012 nicht an der Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 202; zu Motiven der Betriebe, auszubilden, siehe z. B. Walden 2005). Seit dem Jahr 2000 ist das Verhältnis zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben über alle Betriebsgrößen hinweg nahezu unverändert. In den neuen Bundesländern ist die Ausbildungsbereitschaft signifikant geringer ausgeprägt: Lediglich 44 Prozent aller ausbildungsberechtigten Betriebe bildeten 2012 auch aus (vgl. BIBB 2014a, S. 202). Hier liegt also ein Widerspruch vor zwischen einem hohen Fachkräftebedarf auf der einen und einer vergleichsweise geringen Ausbildungsaktivität auf der anderen Seite. Zwar scheint auf den ersten Blick die mangelnde Ausbildungsaktivität zahlreicher Betriebe aus einer kurzfristigen Perspektive mit Blick auf die vergleichsweise hohen Ausbildungskosten nachvollziehbar. Allerdings kann bei kritischer Betrachtung nicht geleugnet werden, dass mangelndes Ausbildungsengagement einen zukünftigen Fachkräftemangel doch mitbegründet. Es scheint sich immer noch zu bestätigen, dass „ein deutlicher Zusammenhang zwischen einem reduzierten Angebot an Ausbildungsplätzen und einer steigenden Nachfrage an gut qualifiziertem Fachpersonal“ (Krone 2010, S. 28 f.) besteht und Fachkräftemangel nicht unwesentlich ein durch kurzfristige Personalplanung hausgemachtes Problem ist (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 9).

Rund acht Prozent der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen im dualen System sind von Auszubildenden, die eine vorher begonnene duale Berufsausbildung nicht beendet haben; im Jahr 2013 waren dies 40.692 junge Menschen. Die Wechselrate liegt im Handwerk mit 11,3 Prozent am höchsten (vgl. BIBB 2015, S. 151). Neben Gründen, die auf die Situation im Ausbildungsbetrieb zurückgeführt werden können (ca. 60 Prozent der sog. ‚Vertragswechsler’, vgl. Uhly 2015, S. 16 f.), ist angesichts der Vielfalt an Berufen und der mitunter realitätsfernen Informationslage von Auszubildenden bei der Berufswahl nicht auszuschließen, dass während der Ausbildung nicht selten festgestellt wird, der künftige Beruf werde die eigenen Erwartungen nicht erfüllen (ca. 40 Prozent der ‚Vertragswechsler’ sind auch ‚Berufs- oder Branchenwechsler’, vgl. ebd.). Da viele Bewerbende keinen dualen Ausbildungsplatz erhalten und die ohnehin schwierige Position neuer Schulabsolventinnen und -absolventen durch die hohe Anzahl derjenigen, die ihre Ausbildung abbrechen, noch verschärft wird, kann aus diesem Blickwinkel hinterfragt werden, ob nicht eine Reduktion der vielen Ausbildungsberufe – einhergehend mit der Einführung von weniger spezialisierten Kernberufen – den Wechselerfordernissen entgegenwirken und damit zu einer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt beitragen könnte.

Konstant seit etwa 1980 entfällt etwa ein Viertel aller Neuabschlüsse auf technische Ausbildungsberufe; darunter werden solche Berufe im verarbeitenden Gewerbe

verstanden, „deren Tätigkeits- und Kenntnisprofile hohe Technikanteile (z. B. hohe Anteile von Überwachen, Steuern von Maschinen, Anlagen, technischen Prozessen etc.) ergeben haben“ (BIBB 2015, S. 157), und die relativ wissensintensiv sind (vgl. ebd). Der konstante Bedarf an diesen Facharbeiterinnen und Facharbeitern mit hoher Fachkompetenz und dispositiven Aufgabenelementen legt den Schluss nahe, dass trotz – und gerade wegen – der Rationalisierung und der geringer werdenden Bedeutung des sekundären Sektors weiterhin solche Fachkräfte nachgefragt werden, die kognitiv den gestiegenen Anforderungen der Kontrolle der Leistungserstellung gewachsen oder in der Lage sind, anspruchsvolle Laborarbeiten u.ä. zu bewerkstelligen. Hier ist also – entsprechend der das Ausbildungssystem allgemein betreffenden Beobachtungen – deutlich, dass Rationalisierung vor allem einfache Tätigkeiten umfasst und im Zuge der Bildungsexpansion daher die gering qualifizierten Schulabsolventinnen und -absolventen wesentlich schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz als andere Ausbildungsnachfragende besitzen.

Seit 1996 wird verstärkt auf den technologischen Fortschritt und seine Implikationen für die duale Berufsausbildung reagiert. Kontinuierlich werden bestehende Ausbildungsordnungen und Berufsbilder sowie die damit vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse auf ihre Adäquatheit mit den Erfordernissen der gegenwärtigen Arbeitswelt hinterfragt und dementsprechend Berufsbilder reformiert oder neu geschaffen (vgl. ebd., S. 158; BIBB 2014b, S. 20 f.). Trotzdem bleiben die meisten neuen Ausbildungsberufe gerade zu Beginn vergleichsweise gering besetzt und besitzen mitunter eine nur geringe Lebensdauer (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht, wie schwierig es ist, zukünftige Arbeitsmarktbedarfe zu prognostizieren. Die Reformierung und Neuschaffung von Berufsbildern wird weiterhin durch die zeitintensive Akteurspluralität des Dualen Systems (siehe Kapitel 2.3) verzögert, wodurch es anfällig für einen Strukturkonservativismus ist und seine Anpassungsfähigkeit an neue Wirtschafts- und damit Arbeitsmarktbedingungen geschmälert wird (vgl. Rauner 2010, S. 68; Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 61).

Modularisierung zur Flexibilisierung und Effektivitätsverbesserung der dualen Ausbildung

Ein teilweise bereits erprobter Ansatz zur größeren Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung im Kontext sich mit hoher Geschwindigkeit wandelnder Anforderungen an die Arbeitskräfte stellt die Modularisierung dar. Module sind in sich abgeschlossene Ausbildungsbausteine mit deutlichem Handlungsbezug; sie zielen darauf, dass die Auszubildenden in ihnen unterschiedliche beruflich erforderliche Kompetenzen erlernen. Module können bedarfsweise unterschiedlich angeordnet und in Ausbildungen für verschiedene Berufsbilder eingesetzt werden, so dass eine modularisierte Berufsausbildung ‚im Baukastenprinzip‘ zusammengestellt werden kann. Nicht mehr zeitgemäße Ausbildungskomponenten können aktualisiert oder durch neue Module ersetzt werden. Neben der erhöhten Anpassbarkeit an aktuelle Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt kann durch die Modularisierung die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems verbessert werden: Während lediglich sehr wenige

nicht-modularisierte Ausbildungsberufe untereinander anrechenbar sind (2014: von 327 Ausbildungsberufen gibt es nur 22, die angerechnet werden können, und 67, auf die angerechnet werden kann; siehe BIBB 2015, S. 128), könnte mit Hilfe modularisierter Ausbildungen die Zahl der erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildung erhöht werden. Eine durchschnittliche vorzeitige Vertragsauflösung von 25 Prozent (und in manchen Berufssegmenten bis zu 50 Prozent) aller begonnen dualen Ausbildungen (vgl. Uhly 2015, S. 70) lässt einen Gedanken an die Erhöhung der Anrechenbarkeit im Berufsbildungssystem lohnend erscheinen, könnte damit doch ein Anreiz für die anderweitige Fortsetzung der Ausbildung gesetzt werden, wenn der Aufwand hierfür aus Sicht der Auszubildenden geringer ausfiele. Module bieten neben dieser horizontalen Durchlässigkeit auch Raum für eine vertikale Durchlässigkeit im Sinne einer Weiterbildung durch das Absolvieren von Weiterbildungsmodulen. Als ein weiterer Vorteil kommt eine Modularisierung ‚benachteiligten' Jugendlichen zugute: Modul für Modul können diese Jugendlichen in einem ihnen entsprechenden Tempo Qualifizierungsbausteine erwerben, die sie zu einem Abschluss führen und ihre Arbeitsmarktfähigkeit verbessern, sowie Leistungen aus dem berufsvorbereitenden Übergangssystem in die vollqualifizierende Berufsausbildung übernehmen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 81). Auch wenn die Aufweichung oder gar Durchbrechung des in Deutschland etablierten Berufsprinzips durch Modularisierung befürchtet werden könnte (vgl. Pilz 2005, S. 208, 210 und 2009, S. 8 f.), gibt es Konzepte und Praxisansätze, die bereits erfolgreich erprobt wurden oder erprobungsreif sind, und die ebenfalls mit den Wünschen von Arbeitgeberbetrieben nach stärkerer inhaltlicher und zeitlicher Flexibilität zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses einhergehen (vgl. Rulands 2009).

4.2 Das Schulberufssystem

Das Schulberufssystem ist „ein sehr differenziertes System, das sich mit seinen Bildungsgängen und Qualifikationsprofilen an unterschiedliche Adressatenkreise wendet" (Dobischat 2010, S. 107), und „deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie nicht im dualen System nach BBiG/HwO" (BIBB 2015, S. 231) ausbilden. Die wichtigsten Funktionen einer ausschließlich schulischen Berufsausbildung sind eine Berufsvorbereitungs- oder Berufsorientierungsfunktion, die den Eintritt in ein späteres duales Ausbildungsverhältnis erleichtern sollen, die Berufsqualifizierungsfunktion für einen anerkannten Ausbildungsberuf sowie die Berechtigungsfunktion, die über einen höheren Schulabschluss die formalen Zugangsvoraussetzungen für eine anschließende Höherqualifikation, z. B. ein Studium, bietet (vgl. Dobischat 2010, S. 114). Je nach Fachrichtung und Zielsetzung dauert der beruflich (teil-/vor- oder voll-)qualifizierende Schulbesuch zwischen einem und drei Jahren.

Die Mehrheit der schulischen Berufsausbildungen unterliegt der Kultushoheit der Länder und ist entsprechend landesrechtlich geregelt. Für viele der landesrechtlich geregelten Ausbildungen liegen bundesweite Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz

> *(KMK) vor (vgl. u. a. Kultusministerkonferenz 2014, S. 1). Neben den landesrechtlich geregelten Ausbildungen gibt es aber auch bundesrechtlich (außerhalb BBiG/HwO) geregelte Ausbildungen. So gibt es 17 Berufe im Gesundheitswesen und in der Altenpflege (Kultusministerkonferenz 2013, S. 10), die auf Bundesgesetzen beruhen.*
>
> *(BIBB 2015, S. 231)*

Die wichtigsten Anbieter schulischer Berufsausbildung sind:[4]

- *Berufsfachschulen:* Sie sind Vollzeitschulen mit mindestens einjähriger Dauer und bieten einerseits vollberufsqualifizierende Ausbildungsgänge nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) an, die also auch im dualen System erlernt werden können und sich an den geltenden Ausbildungsordnungen orientieren; ebenso werden BBiG/HwO-unabhängige Berufe aus dem Gesundheitswesen, kaufmännische und technische Assistenzberufe und weitere landesrechtlich geregelte Berufe angeboten. Andererseits bieten Berufsfachschulen nicht vollqualifizierende, berufsvorbereitende Orientierungskurse sowie Kurse zur beruflichen Grundbildung und zur Nachholung des mittleren Schulabschlusses an.
- *Schulen des Gesundheitswesens* sind spezielle Einrichtungen für die nichtakademische Ausbildung in Gesundheitsdienstberufen, die trotz der schulischen Ausbildungsform berufspraktische Stationen einschließen. Überwiegend unterstehen sie – im Gegensatz zur Länderhoheit im Schulwesen – dem Bundesrecht. Sog. Pflegevorschulen, die als freie Bildungsträger an Gesundheitseinrichtungen angeschlossen sind, zählen auch zu dieser Schulart. In manchen Ländern werden Gesundheitsberufe ebenso an Berufsfachschulen oder Fachschulen ausgebildet.
- *Fachschulen* sind zwar Einrichtungen der postsekundären beruflichen Weiterbildung, da sie auf die berufliche Erstausbildung aufbauende Weiterqualifizierungen anbieten. Da diese Qualifikationen aber berufskonstituierenden Charakter haben und unterhalb des Tertiärbereichs anzusiedeln sind, können Fachschulen ebenfalls als Anbieter schulischer Berufsausbildung aufgeführt werden.

Die Zahl der Neuzugänge in das Schulberufssystem hält sich seit 2005 bei rund 30 Prozent aller Neuzugänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (siehe Abbildung 4). Doch diese

> *[...] stagnative Tendenz des Schulberufssystems verdeckt erhebliche interne Umschichtungen nach Berufen. Man kann sie auf der einen Seite grob als Abbau der Berufsausbildungsgänge nach BBiG/HwO, der Fremdsprachen-, der Wirtschaftsinformatik- und sonstiger Berufe charakterisieren. Alle diese Berufe verlieren im Schulberufssystem ab 2005 an Zahl wie auch an relativem Gewicht. Auf der anderen Seite steht eine*

4 Einen umfassenden Überblick sowie Erläuterungen über die beruflichen Schularten und deren quantitative Entwicklungen bietet die jährlich erscheinende Fachserie 11, Reihe 2 des Statistischen Bundesamtes (2014).

Expansion der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, der sozialpflegerischen und der Erzieherinnen- und Kinderpflegerinnenberufe sowie der Assistenzberufe in der Mediengestaltung. *(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 99)*

Die Umschichtungen innerhalb des Schulberufssystems lassen sich vor allem auf die demografische Entwicklung zurückführen, die einen steigenden Bedarf an Fachkräften vor allem in der Altenpflege bedingt, während der Wandel der Arbeitswelt und der steigende Anteil von berufstätigen Frauen einen höheren Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern begründet. Tabelle 4 zeigt die Entwicklung der schulischen Ausbildungsberufe im Zeitverlauf:

Berufsgruppe	2000	2005	2010	2011
BBiG/HwO-Berufe	13.281	16.194	9.620	9.728
Technische Assistenzberufe	7.101	10.826	9.557	9.105
Kaufmännische Assistenzberufe	10.453	16.038	13.787	13.480
Wirtschaftsinformatikberufe	10.261	14.105	9.744	8.815
Fremdsprachenkorrespondenten, Übersetzung	6.162	6.139	5.768	5.251
Assistenzberufe in der Mediengestaltung	3.668	5.687	6.083	5.842
Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten)	14.415	18.646	15.945	15.225
Gesundheits- und Krankenpflegeberufe	43.229	47.367	59.338	57.830
Medizin.- und Pharmaz.-techn. Assistenzberufe	6.843	7.640	7.053	6.564
Erzieher/innen und Kinderpfleger/innen	22.652	29.740	34.519	38.095
Sozialpflegerische Berufe	17.990	26.853	29.002	29.338
Sonstige	12.803	4.002	5.433	5.126
Summe	168.858	203.237	205.849	204.399

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr des Schulberufssystems nach Berufsgruppen (ohne die Schulen des Gesundheitswesens in Hessen; nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 277)

Das Schulberufssystem entzieht sich weitgehend dem Einfluss der Wirtschaft (vgl. Dobischat 2010, S. 107), wodurch das quantitative Ausbildungsangebot durch die Ausweitung oder Einschränkung vollschulischer Ausbildungsgänge staatlich gesteuert werden kann (vgl. ebd., S. 112). Besonders in konjunkturell schwierigen Phasen mit einem zu niedrigen Angebot an Ausbildungsplätzen durch Betriebe stellt sich daher die Frage, ob nicht Schulabsolventinnen und -absolventen verstärkt in schulischen Bildungsgängen berufsqualifizierend ausgebildet werden sollten (vgl. Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, S. 70). Auch wenn die vollzeitschulische Ausbildung in

manchen Industrieländern dominiert (bspw. in Italien und Frankreich), muss doch betont werden, dass sie die starke berufspraktische Orientierung des dualen Modells nicht gänzlich ersetzen kann; implizites, erfahrungsbasiertes Wissen kann nicht in dem Maß im Rahmen einer schulischen Ausbildung vermittelt werden wie dies am Lernort Betrieb möglich ist.

4.3 Exkurs: Erstqualifikation in dualen Studiengängen

Angesichts der sektoralen Verschiebungen im Wirtschaftssystem und dem sinkenden Bedarf an Arbeitskräften zur Ausübung einfacher Tätigkeiten, der Bildungsexpansion und der mit ihr einhergehenden größeren Zahl an Studienberechtigten sowie der zunehmenden Wissensintensität der Arbeit steigt die Beliebtheit dualer Studiengänge; „[z]um Oktober 2014 verzeichnet die AusbildungPlus-Datenbank 1.505 duale Studiengänge für die Erstausbildung" (BIBB 2015, S. 249). Eine nennenswerte Größe, da noch zehn Jahre zuvor die Anzahl dualer Studiengänge bei lediglich einem Drittel lag (512; vgl. ebd.). Durch diese lässt sich eine praxisnahe Qualifikation mit – im Vergleich zur dualen Ausbildung – anspruchsvollerem Fachwissen auf akademischem Niveau sowie mit differenziert ausgebildeten Sozial- und Methodenkompetenzen vereinen. Unternehmen können zudem akademisch ausgebildete Fachkräfte gewinnen, die eine große Unternehmensnähe aufweisen und während des Studiums bereits dem Unternehmen als Arbeitskräfte zur Verfügung stehen, wodurch eine aufwändige Einarbeitungsphase nach Studienende entfällt. Ein duales Studium stellt daher eine Alternative zur dualen Berufsausbildung in nicht-produzierenden Berufen dar. Aus diesem Grund lässt sich ein signifikanter Aufwärtstrend bei der Anzahl der kooperierenden Unternehmen und der dual Studierenden feststellen (vgl. Busse 2008, S. 6 f.). Perspektivisch betrachtet dürfte der Trend zum dualen Studium auf Seiten der Unternehmen und der Schulabsolventinnen und -absolventen anhalten, zumal eine (weitergehende) Akademisierung der Sozial- und Gesundheitsberufe – wie es in anderen westlichen Ländern bereits üblich ist – angestrebt wird (vgl. Dettmers 2015; Wissenschaftsrat 2012).

Die Anbieterlandschaft für duale Studiengänge in der Erstausbildung setzt sich aus fünf unterschiedlichen Akteursgruppen zusammen, wobei vor allem der Anstieg universitärer Angebote und die Ausweitung der Fachhochschulangebote interessant sind und ein Indiz dafür geben, dass der tertiäre Bildungssektor sich zunehmend der unmittelbaren beruflichen Qualifikation öffnet (siehe Tabelle 5):

Anbieter	2011	2012	2013	2014
Fachhochschulen	510	537	584	1.014
Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)	k.A.	k.A.	k.A.	204
Berufsakademien	142	137	155	188
Universitäten	28	30	57	71
Sonstige Hochschulen	199	206	218	28
Summe	879	910	1.014	1.505

Tabelle 5: Anbieter dualer Studiengänge der Erstqualifikation in den Jahren 2011 bis 2014 (DHBW bis 2013 unter „Sonstige Hochschulen" gezählt; ohne die privatrechtlichen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, da sie eigenständig nicht zur Vergabe akademischer Abschlüsse berechtigt sind; nach BIBB 2015, S. 250)

Von den vier denkbaren Formen dualer Studiengänge entsprechen einer dualen Erstqualifikation am meisten das *ausbildungsintegrierende Studium*, bei dem zusätzlich zum Studienabschluss eine anerkannte nichtakademische Berufsausbildung erworben wird, sowie das *praxisintegrierende Studium*, bei dem das Hochschulstudium mit längeren Praxisphasen im Kooperationsunternehmen verbunden ist. *Berufsintegrierende Studiengänge* dienen hingegen der Weiterbildung bei bereits gegebener Erstqualifikation und *berufsbegleitende duale Studiengänge* ähneln einem Fernstudium. Von den 1.505 dualen Studiengängen der beruflichen Erstqualifikation im Jahr 2014 waren 39,3 Prozent ausbildungsintegrierend, 48,9 Prozent praxisintegrierend und 11,8 Prozent Mischformen davon (vgl. BIBB 2015, S. 250).

Im Gegensatz zur regional unterschiedlich stark, im Ganzen aber unbefriedigend ausgeprägten Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung, die weder in ihrer Ausgestaltung verpflichtend festgeschrieben ist, noch den Lernortpartnern unmittelbar einsichtige Vorteile bringt, ist die Verzahnung der Akteure beim dualen Studium häufig besser ausgeprägt. Die ein duales Studium anbietenden Unternehmen sind vorwiegend mittelgroße und große Betriebe, die die vergleichsweise hohen Kosten für die Vergütung der Studierenden, die Studiengebühren und die Einarbeitungskosten tragen können sowie ferner in besonderem Maße einer international anschlussfähigen Ausbildung ihres Fach- und Führungspersonals bedürfen. Den inhaltlichen Schwerpunkt bilden in der Erstqualifikation die Wirtschafts- und Ingenieurswissenschaften sowie die Informatik. Tabelle 6 schlüsselt alle Fachrichtungen im Zeitraum von 2011 bis 2014 auf, um neben Erkenntnissen zu der relativen Bedeutung der Fachrichtungen die Reaktion der Angebotsseite auf die gesellschaftlichen Veränderungen anhand der sektoralen Verschiebungen entnehmen zu können:

Fachrichtung	2011	2012	2013	2014
Architektur	0	0	0	2
Bauingenieurwesen	37	43	46	58
Elektrotechnik	87	91	98	127
Informatik	122	111	124	182
Ingenieurwesen	58	75	78	91
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	140	150	169	232
Mathematik	2	3	3	3
Sozialwissenschaften/Erziehung/Gesundheit/Pflege	25	31	41	158
Verkehrstechnik/Nautik	13	13	15	27
Wirtschafts- und Gesellschaftslehre	16	8	7	51
Wirtschaftsingenieurwesen	35	42	46	75
Wirtschaftswissenschaften	344	343	385	487
Sonstiges	0	0	2	12
Summe	879	910	1.014	1.505

Tabelle 6: Angebotene duale Studiengänge der Erstqualifikation in den Jahren 2011 bis 2014 nach Fachrichtung (nach BIBB 2015, S. 250)

Ein verstärkter Verdrängungswettbewerb zwischen den Absolventinnen und Absolventen dualer Studiengänge und denen einer dualen Berufsausbildung scheint bereits eingesetzt zu haben:

> *Zu eben dieser Frage, ob das duale Studium mit der Ausbildung im dualen System konkurriert, besteht Klärungsbedarf. Denn der „beruflich-betriebliche Bildungstyp" und der „akademische Bildungstyp" (Kuda/Strauß 2010, 8) nähern sich mit dem dualen Studium einander so stark an, dass mögliche Verdrängungseffekte weitaus stärkere Auswirkungen auf den Stellenwert der dualen Berufsausbildung haben können, als das rein wissenschaftliche Studium.* *(Becker 2012, S. 14)*

> *Dennoch weisen die Ergebnisse der Untersuchung – im Rahmen der Aussagekraft von drei Betriebsfallstudien – darauf hin, dass die duale Ausbildung stellenweise durch das duale Studium verdrängt wird. Dabei ist stark zwischen dem kaufmännischen und dem gewerblich-technischen Bereich zu trennen. Im gewerblich-technischen Bereich lassen sich aus den gewonnenen Ergebnissen deutlich Verschiebungstendenzen und Prozesse, die aufgrund von betrieblichen Rationalisierungsstrategien zu Verlagerungen führen,*

belegen. Im kaufmännischen Bereich findet dagegen in zwei der untersuchten Fälle eine Verdrängung der dualen Ausbildung statt, die schon weit fortgeschritten oder bereits abgeschlossen ist. *(ebd., S. 59)*

Gleichwohl ist eine vollständige oder existenzbedrohende Verdrängung dualer Ausbildungsberufe nicht sehr wahrscheinlich, da die hohe Zugangsschwelle zu einem dualen Studium in Form der (Fach-)Hochschulreife einen Großteil der Schulabsolventinnen und -absolventen von dieser Form der Erstausbildung ausschließt. Die Kluft zwischen sehr gut ausgebildeten Fachkräften für dispositive Aufgabenstellungen auf der einen und niedrig qualifizierten ausführenden Fachkräften auf der anderen Seite dürfte sich aber weiter vergrößern (vgl. ebd., S. 64).

5 Ordnungspolitische Instrumente zur Lösung von Angebots-Nachfrage-Disparitäten in der Berufsausbildung

Dieses letzte Kapitel befasst sich mit ordnungspolitischen Instrumenten, die darauf gerichtet sind, den Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage nach beruflicher Ausbildung zu beseitigen. Das Phänomen des Mismatch hat sich in den letzten Jahren abgezeichnet und ist mittlerweile so drängend, dass der aktuelle Datenreport des BIBB (2015) zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (BMBF 2015) ihn gar zum Schwerpunktthema hat. Unter dem Begriff ‚Mismatch' werden dem BIBB (2015, S. 393) folgend „aktuelle und künftige Passungsprobleme auf dem deutschen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt" subsumiert.

Passungsprobleme werden im Folgenden verstanden als eine mangelnde Korrespondenz bzw. als Missverhältnis zwischen der Nachfrage nach geeigneten beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und dem Angebot an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen. Unterschieden werden können Passungsprobleme unter qualifikatorischen, beruflichen, regionalen, sektoralen oder informationellen Aspekten. Diese Passungsprobleme haben in den letzten Jahren zugenommen; einem zunehmenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften steht eine rückläufige Entwicklung bei den Auszubildenden gegenüber. Angesichts dieser aktuellen Situation wird in der öffentlichen Diskussion davon ausgegangen, dass sich in nur wenigen Jahren diese Probleme auf dem deutschen Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt nochmals verschärfen werden. *(ebd.)*

Dieses Kapitel betrachtet zunächst die Notwendigkeit, ordnungspolitisch in den Ausbildungsmarkt einzugreifen (Kapitel 5.1) und erörtert im Anschluss ordnungspolitische Instrumente, die zur Lösung oder wenigstens Verbesserung des Mismatch-Problems herangezogen werden: das Übergangssystem zur Verbesserung

der Ausbildungseignung junger Menschen (Kapitel 5.2) und das Angebot verkürzter oder weniger anspruchsvoller Ausbildungsarten, um auch geringer Qualifizierte oder junge Menschen mit Lernschwierigkeiten beruflich zu befähigen (Kapitel 5.3).

5.1 Zur Notwendigkeit ordnungspolitischer Instrumente

Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive kann Berufswahl als ‚Matching'-Prozess (Zuordnungsprozess) verstanden werden, bei dem zukünftige Arbeitskräfte den vorhandenen Bedarfssegmenten an Fachkräften ‚zusortiert' werden bzw. sich selbst ‚zusortieren'. Diese Allokation vollzieht sich in praxi über Maßnahmen der Berufsberatung und über Instrumente der Personalgewinnung wie Stellenanzeigen oder Jobmessen. Im Abgleich von Angebot und Nachfrage haben die Anbieter von Ausbildungsplätzen zwar Marktvorteile, da sie faktisch die Entscheidungshoheit über den Zugang zu Bildungsressourcen besitzen, die die Grundlage für die zukünftige Existenzsicherung junger Menschen bedeuten; doch wirken Veränderungen auf der Nachfrageseite (vgl. Popescu-Willigmann/Lutz 2015) – mit zeitlicher Verzögerung und teilweise indirekt – auch auf die Angebotsstrukturen zurück, wie die Ausweitung des Stellenangebots aufgrund der steigenden Zahl von Ausbildungsplatzsuchenden Mitte der 1980er-Jahre belegt (siehe Kapitel 3.2)

Der Übergang zwischen allgemeinbildender Schule und Beruf stellt eine kritische Schwelle dar, da der Weg in eine Berufslaufbahn hier geöffnet, verzögert oder verhindert wird. Es setzen soziale Sortierungsprozesse an, die Ungleichheiten vor allem zwischen sozialen Schichten, Geschlechtern und ethnischen Gruppen produzieren oder verstärken können (vgl. Konietzka 2009, S. 259): „Bildungsdisparitäten entstehen v. a. an Gelenkstellen von Bildungskarrieren, d. h. insbesondere an Übergängen zwischen Einrichtungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems" (Tenorth/Tippelt 2012, S. 99). Die vermehrte Nachfrage von Abiturientinnen und Abiturienten nach Ausbildungsplätzen im dualen System hat – wie oben gezeigt – die Zugangsvoraussetzungen in einigen Ausbildungsberufen deutlich ansteigen lassen. Letztlich verlieren aufgrund der strukturellen sozialen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und der mit ihnen einhergehenden Ausdifferenzierung des Ausbildungssystems vor allem die gering Qualifizierten an Chancen der Teilhabe an beruflicher Ausbildung (vgl. Baethge 2006; DGB 2015; Kleinert/Jacob 2012, S. 229). Dies ist ein ernstzunehmende Signal, „denn die Erwerbschancen für Ungelernte haben sich aufgrund des Rückgangs von Einfacharbeitsplätzen (Weidig/Hofer/Wolff 1999, Tessaring 1994) dramatisch verschlechtert" (Lex/Geier 2010, S. 166).

Die Allokationsprozesse zwischen Ausbildungsplatzsuchenden und Ausbildungsplatzanbietern finden auf einem ‚verzerrten' Markt statt, da das eigentliche Ziel der Auszubildenden – nämlich zu einem späteren Zeitpunkt einen Arbeitsplatz zu erhalten – nur mittelbar die Entscheidungen der Marktteilnehmer beeinflusst: Betriebe stellen mitunter mehr Auszubildende ein, als sie später wirklich benötigen; andere bilden

nicht aus und verlassen sich auf entsprechende Aktivitäten der Konkurrenz bzw. des berufsbildenden Schulsystems. Junge Menschen nutzen Ausbildungsgänge als ‚Warteschleifen' oder zur Überbrückung von Wartezeiten bis zu einer Studienzulassung bzw. als Grundlage für ein anschließendes Studium. Aus diesen ‚Nebenstrategien' auf dem Ausbildungsmarkt resultieren Matching-Ergebnisse, die dem eigentlichen Ziel der Berufsausbildung – nämlich das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung und eine auf dieser basierende Berufstätigkeit – zuwiderlaufen (vgl. Ebbinghaus/Loter 2010; Matthes et al. 2014; Seibert/Wesling 2014).

Erschwerend kommt hinzu, dass eine hohe Zahl an ‚Altbewerberinnen' und ‚Altbewerbern' die Konkurrenz um die knappen Ausbildungsplätze erhöht. Das sind Jugendliche, die in Vorjahren keinen Ausbildungsplatz erhalten hatten und in der Folge der erfolglosen Suche in ‚Warteschleifen' (Maßnahmen) des Übergangssystems steckten oder sich schulisch weiterbildeten, bevor sie sich erneut um einen Ausbildungsplatz bewarben. Ihre Quote betrug im Jahr 2014 fast die Hälfte, nämlich 45 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (vgl. BIBB 2015, S. 259). Damit geht in der Folge ein höheres Eintrittsalter der Auszubildenden einher, was im Weiteren das Durchschnittsalter der nach der Ausbildung in eine reguläre Beschäftigung einmündenden neuen Fachkräfte anhebt: Nach Felix Rauner (2010, S. 67) „ist hier von einer geradezu dramatischen Störung an der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt auszugehen", da im Vergleich mit anderen Ländern, die eine etablierte duale Berufsausbildung anbieten, das Arbeitskräftepotenzial in Deutschland nur zeitverzögert dem Wirtschaftssystem zur Verfügung stehen kann (vgl. ebd.).

Um den Marktverzerrungen zu begegnen, bestehen im bzw. neben dem regulären Ausbildungsbereich ordnungspolitische Maßnahmen (Programme), die die unerwünschten Allokationseffekte des Ausbildungsmarktes korrigieren sollen: der Übergangsbereich zur Steigerung der ‚Marktfähigkeit' (= ‚Employability') erfolgloser Bewerberinnen und Bewerber (Kapitel 5.2) und das Angebot von verkürzten und weniger anspruchsvollen Alternativ-Ausbildungen für lernschwächere Schülerinnen und Schüler (Kapitel 5.3). Neben diesen beiden bereits im Berufsbildungssystem fest verankerten ordnungspolitischen Maßnahmen gibt es zahlreiche mit Bundes- oder Landesmitteln geförderte Projekte, die den Übergang junger Menschen in eine Berufsausbildung und damit spätere Berufstätigkeit zum Ziel haben.[5]

5 Überblicke über Programme finden sich im Internet, z. B. an folgenden Stellen: http://www.perspektive-berufsabschluss.de, http://www.bmbf.de/de/2295.php, http://www.bmbf.de/de/jobstarter.php und http://www.praktisch-unschlagbar.de (Abruf: 26.05.2015); siehe auch die Übersichten in: BIBB (2015, S. 450-469).

5.2 Das Übergangssystem

Da das Übergangssystem mittlerweile etabliert in Deutschland ist, wird es zumeist zum regulären Bereich der Berufsausbildung gezählt – neben dualer und vollschulischer Ausbildung. Dabei wird jedoch übersehen, dass es sich beim Übergangssystem um ein ordnungspolitisches Instrument zur Regulierung des Ausbildungsmarktes handelt; es stellt keinen berufsqualifizierenden Ausbildungsweg dar, sondern soll den Übergang zwischen Schule und Beruf(sausbildung) erleichtern.

Das Übergangssystem umfasst Bildungsangebote unterhalb einer Berufsausbildung, die Jugendliche, die im Anschluss an ihre allgemeine Schulbildung keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, dabei unterstützen sollen, Teilqualifizierungen und Kompetenzen zu erwerben, die den Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder in die Berufstätigkeit erleichtern. Dabei bedient das Übergangssystem eine von den Vorbildungen her heterogene Zielgruppe, was nahelegt, dass die Notwendigkeit dieses Korrekturinstruments nicht ausschließlich mit einer mangelnden Ausbildungsfähigkeit der jungen Generation begründet werden kann, sondern durchaus auch auf Schwachstellen der Allokation auf dem Ausbildungsmarkt selbst zurückgeführt werden kann, denn:

> *Im Übergangsbereich landen keinesfalls nur Jugendliche mit einer sehr ungünstigen schulischen Vorbildung. Zwar verfügen etwa 20 % der jungen Menschen im Übergangsbereich über keinen Hauptschulabschluss. Doch die Mehrheit von gut 50 % hat diesen Schulabschluss und immerhin ein Viertel hat einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss. Die große Mehrzahl dieser Jugendlichen bringt also relativ gute schulische Voraussetzungen mit, hatte aber dennoch keine Chance auf dem Ausbildungsmarkt.*
>
> *(Adamy 2013, S. 263)*

Es wird ein breites Spektrum an Angeboten zur Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus einschließlich des Nachholens eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, der Berufsorientierung, der Berufsvorbereitung sowie der Teilqualifizierung für den Übergang in die duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung vorgehalten (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 14). Da das Angebot nicht zentral koordiniert wird und bundeseinheitliche Regelungen fehlen, ist der Übergangsbereich von Mehrfachzuständigkeiten und einer mittlerweile unübersehbaren Zahl an Maßnahmenanbietern geprägt (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 136). Das Übergangswesen als ‚System' zu bezeichnen – wenn System ein absichtsvoll gestaltetes Ordnungsgefüge meint – kann daher durchaus als euphemistische Auslegung gedeutet werden (vgl. Krone 2010, S. 23).

Ein Viertel aller Neuzugänge in die Sektoren der Berufsbildung (duale Ausbildung, Schulberufssystem, Übergangssystem) kamen im Jahr 2012 in Übergangsmaßnahmen (24,4%), darunter 40,6 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule, 71,2 Prozent der jungen Menschen ohne Hauptschulabschluss und 15,1

Prozent mit mittlerem Schulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 276). An diesem überproportional hohen Anteil der verhältnismäßig gering qualifizierten Ausbildungsplatzsuchenden, die an Übergangsmaßnahmen teilnehmen, wird erneut ersichtlich, dass in Bezug auf diese Gruppe noch immer – und durch die gestiegenen und steigenden Anforderungen an Bewerbende sogar verstärkt – von einer ‚Ausbildungsplatzkrise' die Rede sein muss. Auch der Anteil von ‚Ausländerinnen' und ‚Ausländern' ist signifikant höher als jener der Deutschen (vgl. ebd.), so dass auch in Bezug auf diese Gruppe zumindest eine problematische Ausbildungsstellensituation konstatiert werden muss

Dem Übergangsbereich gelingen Erfolge, indem 42 Prozent der Teilnehmenden einer (ersten) Übergangsmaßnahmen innerhalb von sechs Monaten nach regulärer oder abgebrochener Beendigung der Maßnahme eine Ausbildungsstelle erhalten; diese Zahl steigt nach 14 Monaten auf 54 Prozent und auf 70 Prozent nach 38 Monaten an (vgl. BIBB 2013, S. 104). Besonders viele Teilnehmende erhalten eine Ausbildungsstelle, wenn sie während der Übergangsmaßnahme einen höheren Schulabschluss ablegen (vgl. ebd., S. 109).

Dennoch haben 30 Prozent der Teilnehmenden auch nach 38 Monaten noch immer keine Ausbildungsstelle gefunden, wovon überproportional viele Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule und Jugendliche ohne Schulabschluss betroffen sind (vgl. ebd., S. 104). Unabhängig davon, ob diese jungen Menschen unmittelbar eine Arbeit (ohne vorherige Ausbildung) aufnehmen oder ohne Beschäftigung sind, die negativen Effekte auf ihre langfristige ‚Employability' sind ähnlich, denn „[w]er jedoch nach einer Übergansmaßnahme direkt eine Arbeit aufnimmt, dürfte für eine berufliche Qualifizierung oftmals verloren sein" (Adamy 2013, S. 264). Die bildungswissenschaftliche Kritik am Übergangssystem als ineffizient oder sogar schädlich für die Teilnehmenden (vgl. Werner/Neumann/Schmidt 2008; Euler/Severing 2006, S. 20; Baethge 2008, S. 64; Münk 2008, S. 44; alle zitiert nach Lex/Geier 2010, S. 168) scheint also durchaus gerechtfertigt zu sein, da die Disparitäten auf dem Ausbildungsmarkt durch das Übergangssystem nicht wirksam gelöst werden können (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 57). Das Übergangssystem wirkt für viele Jugendliche nicht nur als ‚Warteschleife' oder ‚Notlösung', sondern fördert – indem die betreffenden Jugendlichen als ‚ausbildungsuntauglich' dauerhaft geradezu stigmatisiert werden – Übergänge in sogenannte ‚Maßnahmenkarrieren'[6], die ihrerseits langfristig Nachteile für die Teilnehmenden in Bezug auf eine geregelte und konstante Erwerbstätigkeit bedingen können (vgl. Eberhard/Ulrich 2010, S. 136).

6 ‚Maßnahmenkarriere' ist ein umgangssprachlicher Ausdruck, der breite Verwendung auch in der Sozialberichterstattung findet und berufliche Laufbahnen bezeichnet, bei denen eine kompensatorische Maßnahme von einer anderen solchen Maßnahme abgelöst wird. In diesen Fällen kann eine kompensatorische Maßnahme also nicht die erwünschte Eingliederung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt leisten. Stattdessen leitet sie in die Arbeitslosigkeit oder in weitere Maßnahmen über. ‚Maßnahmenkarrieren' können auch stigmatisierend wirken.

Vor allem müsste das Übergangssystem strukturell reformiert, d. h. ernsthaft koordiniert, reguliert, verschlankt und transparent werden (vgl. Adamy 2013, S. 266 f.; Krone 2010, S. 27) – und an das duale und das schulische Ausbildungssystem, sprich die Berufsbilder angepasst werden. Die Durchlässigkeit könnte erhöht werden, wenn Gelerntes zertifiziert würde, wofür Modularisierungen einen gangbaren Weg darstellen. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung formuliert die Organisation des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung denn auch als eine der zentralen aktuellen Herausforderungen des Bildungswesens:

> *Wenn trotz demografisch bedingter Rückläufigkeit der Ausbildungsnachfrage und einer relativen Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt immer noch über eine viertel Million Jugendliche nach dem Schulabschluss zunächst in einer der vielen Maßnahmen des Übergangssystems einmündet, gilt es, verstärkt die Frage nach der inhaltlichen Systematisierung und zugleich der politischen Koordinierung des Übergangssystems zu stellen.*
>
> *(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 12)*

Unabhängig davon kann die Effektivität des beruflichen Ausbildungssystems per se erhöht werden, wenn der Bedarf für ein Übergangssystem insgesamt zurückgeschraubt werden kann, wenn also Probleme der Angebots-Nachfrage-Disparitäten im ‚regulären' Teil des Ausbildungssystems behoben werden.

Tabelle 7 stellt abschließend die Programm- und Maßnahmensäulen des Übergangssystems im Überblick dar. Ihre konkrete Ausgestaltung kann von Bundesland zu Bundesland variieren.

Programmkategorie	Ziel und Zielgruppe	Maßnahmenarten
Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (BvB)	Erreichen von Ausbildungsreife und Verbesserung der Übergangschancen in Ausbildung für: • Lernbeeinträchtigte, • sozial benachteiligte und • marktbenachteiligte Jugendliche unter 25 Jahren, die ihre Schulpflicht erfüllt und noch keine Ausbildung abgeschlossen haben, für eine maximale Förderdauer von 10 Monaten (11 Monate für Jugendliche mit Behinderung)	• Grundstufe: Berufsorientierung und Berufswahl • Förderstufe: Vermittlung beruflicher Grundfertigkeiten • Übergangsqualifizierung: berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung mit evtl. Anrechenbarkeit in späterer Berufsausbildung

Programmkategorie	Ziel und Zielgruppe	Maßnahmenarten
Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung durch Vermittlung beruflicher Orientierung und berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem oder mehreren Berufsfeldern für: • Jugendliche ohne Schulabschluss oder • mit Schulabschluss, die weder einen Ausbildungsplatz haben noch eine weiterführende Schule besuchen oder der Schulpflicht unterliegen.	• Einjährige Vollzeit- oder • zweijährige Teilzeitbeschulung (theoretisch und fachpraktisch) in einer Berufsschule, durch die u.U. der Hauptschulabschluss oder ein gleichwertiger Schulabschluss nachgeholt werden kann sowie • Berufsvorbereitungsmaßnahmen wie Praktika in Betrieben oder außerbetrieblichen Ausbildungsstätten.
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)	Verbesserung der Übergangschancen in eine Berufsausbildung durch Vermittlung breiter berufsfeldbezogener Grundbildung für: • Jugendliche i.dR. mit Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz.	• Vollzeitunterricht, der u.U. zum Erwerb eines mittleren Schulabschlusses führen kann und der • auf Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem auf die Dauer einer Berufsausbildung angerechnet werden kann.
Teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS)	Vermittlung einer beruflichen Grundbildung in unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen für i.d.R.: • Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder • ausschließlich für Jugendliche mit einem mittleren Schulabschluss	• Ein- oder zweijährige Vollzeitschule mit • Möglichkeit des Erwerbs eines höherwertigen Schulabschlusses (mittlere oder Fachhochschulreife) und die • auf Antrag von Ausbildungsbetrieb und Auszubildendem auf die Dauer einer Berufsausbildung angerechnet werden kann.
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQ)	Vorbereitung auf die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung durch Vermittlung von berufspraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten für: • Jugendliche, die auch nach den jährlichen bundesweiten Nachvermittlungsaktionen weiterhin ohne Ausbildungsplatz sind, i.d.R. also die marktbenachteiligten Jugendlichen aus den BvB (s.o.).	• 6- bis 12-monatige vergütete ausbildungsvorbereitende Praktika in Betrieben mit • Erstattung der Vergütung inkl. Sozialversicherungsabgaben durch die BA und • der (eher theoretischen) Möglichkeit der Anrechnung auf eine anschließende Ausbildung.

Tabelle 7: Bildungsgänge im Übergangssystem (eigene Zusammenfassung nach Beicht 2009, S. 2 und BIBB 2011, o.S.)

5.3 Zweijährige Ausbildungen

Mit dem Ziel, die berufliche Ausgangslage von Jugendlichen mit schlechten Startchancen zu verbessern, wurden ab 2003 mehrere zweijährige, theoriegeminderte Ausbildungsberufe geschaffen. 2014 wurden 45.093 neue Ausbildungsverträge in Ausbildungsberufen mit einer Ausbildungsdauer von 18 oder 24 Monaten abgeschlossen (sogenannte ‚zweijährige Ausbildungsberufe'), dies entspricht 8,6 Prozent aller neuen Ausbildungsverträge in Deutschland (vgl. BIBB 2015, S. 34). 41.835 dieser Verträge wurden in Industrie und Handel, 3.207 im Handwerk geschlossen (vgl. ebd.). Diese zweijährigen Ausbildungen sind nicht mit verkürzten Ausbildungsdauern in dreijährigen Ausbildungen zu verwechseln, die sich aus der Anrechnung oder Anerkennung von Vorleistungen ergeben.

Da mit dem Abschluss zweijähriger Ausbildungsberufe die Einmündung in nur niedrige Arbeitsmarktsegmente vorgezeichnet ist, können Absolventen und Absolventinnen bestimmter Berufe Anschlussausbildungen aufnehmen, bei denen die bis dahin erbrachten Ausbildungsleistungen angerechnet werden (z. B. als Aufstieg von Verkäufer/in zu Bürokaufmann/-frau oder vom Bauten-/Objektbeschichter/in zu Maler/in). Jedoch ist die Anrechenbarkeit der Berufe kaum ausgeprägt; denn nur 20 der zweijährigen Ausbildungsberufe sind ‚fortsetzungsfähig', 19 sind es dagegen nicht (vgl. BIBB 2012). Allerdings befanden sich 97 Prozent der Jugendlichen, die 2011 einen zweijährigen Ausbildungsvertrag geschlossen hatten, in einem anrechnungsfähigen Ausbildungsberuf (vgl. BIBB 2013, S. 151). Ein großer Vorteil der zweijährigen Berufsausbildungen könnte also in ihrer potenziellen Anschlussfähigkeit an eine reguläre duale Berufsausbildung gesehen werden, wenn die Anschlussfähigkeit stärker ausgeprägt wäre. Die zweijährigen Ausbildungsberufe scheinen jungen Menschen entgegen zu kommen, die dieser theoriegeminderten Ausbildungsform bedürfen, um einen (ersten) qualifizierenden Berufsabschluss zu erlangen und für die – so kann vermutet werden – das Nachholen eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses in einer Übergangsmaßnahme nicht erreichbar scheint.

Viele dieser Berufe werden in außerbetrieblichen Einrichtungen der Berufsförderung ausgebildet, sodass die Anschlussfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen an den Arbeitsmarkt zumindest fraglich scheint, da im verarbeitenden Gewerbe besonders der Bedarf an – im Verhältnis zu einer dreijährigen Berufsausbildung – geringer qualifizierten Arbeitskräften rückläufig ist (s.o.). Zudem sind die Absolventinnen und Absolventen von Berufsausbildungen wie z. B. Fachlagerist/in, Isolierfacharbeiter/in, Modenäher/in, Drahtzieher/in, Gerätezusammensetzer/in, Polster- und Dekorationsnäher/in oder Teilezurichter/in aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Qualifikation besonders stark gefährdet, nach der Ausbildung im Niedriglohnbereich tätig zu sein.

6 Zusammenfassung

Der Beitrag hat das Angebot an beruflicher Erstausbildung in Deutschland betrachtet. Wesentliche Erkenntnisse sind, dass

- Berufsausbildung in einem komplexen Multistakeholder-Geflecht stattfindet und von staatlichen wie auch privaten Akteuren mit divergierenden Interessen und Fokussen durchgeführt, geplant und gesteuert wird, weshalb aus gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen oder das Wirtschaftssystem und den Arbeitsmarkt betreffenden Gründen erforderliche Systemveränderungen nur schwierig und mit zeitlichen Verzögerungen zu realisieren und Ergebnisse langer Aushandlungsprozesse sind; andererseits stellt dieses Multistakeholder-Geflecht einen zentralen Vorteil des deutschen Berufsbildungssystems dar, insofern dadurch zahlreichen gesellschaftlichen Akteuren die Mitgestaltung der beruflichen Bildung ermöglicht und eine einseitige, rein staatliche oder rein marktwirtschaftliche Planung vermieden wird.
- ökonomischer Wandel und Veränderungen der Arbeitsorganisation, oftmals einhergehend mit oder ausgelöst durch technologischem Fortschritt, Auswirkungen auf den (quantitativen und qualitativen) Fachkräftebedarf haben, die sich unmittelbar auf dem Arbeitsmarkt niederschlagen und zu Konsequenzen in der Berufsausbildung führen, die sich in Form sektoraler Verschiebungen der angebotenen Ausbildungsgelegenheiten und sich verändernder inhaltlicher Anforderungen an Auszubildende ausdrücken.
- der demografische Wandel und die Bildungsexpansion zu einer einerseits geringeren Nachfrage nach beruflicher Ausbildung geführt haben und mehr Schulabsolventinnen und -absolventen die Aufnahme eines Studiums einer beruflichen Ausbildung vorziehen; andererseits immer höher qualifizierte Auszubildende die im Vergleich mit ihnen niedrig qualifizierten Hauptschülerinnen und -schüler sowie die ‚Schulabschlusslosen' aus dem berufsqualifizierenden Berufsbildungssystem in Übergangsmaßnahmen oder verkürzte und weniger anspruchsvolle Ausbildungen für Hilfstätigkeiten verdrängen.
- trotz eines vor allem in bestimmten Branchen beklagten Fachkräftemangels paradoxerweise Betriebe das Ausbildungsengagement zurückfahren.
- einerseits unbesetzt bleibende Ausbildungsstellen existieren, andererseits zahlreiche ausbildungsinteressierte junge Menschen mit Bewerbungsversuchen für eine Berufsausbildung scheitern, was auf Allokationsfehler im Berufsbildungssystem schließen lässt.
- die berufliche Ausbildung zunehmend Konkurrenz aus dem tertiären Bildungssektor erhält, da nicht nur die Zahl der ein reguläres Studium bevorzugenden jungen Menschen zulasten der Nachfrage nach beruflicher Ausbildungen steigt, sondern ebenso immer mehr duale Studiengänge angeboten werden, die ebenso wie die duale Ausbildung eine Kombination beruflicher Praxis mit (einem allerdings fachwissenschaftlich höheren Niveau an) theoretischem Fachwissen und Kompetenzerwerb als Weg zur beruflichen Erstausbildung anbieten.

- branchenbezogen und regional mitunter große Unterschiede im Ausbildungsverhalten sowohl der Anbieter als auch der Nachfragenden existieren, was die auf gesellschaftlicher Ebene, im Wirtschaftssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirkenden Veränderungsmechanismen noch verstärkt, wenn ohnehin ‚benachteiligte' Branchen und Regionen überdies eine schwerere Last des Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt zu tragen haben.

Das Berufsbildungssystem in Deutschland, vor allem die duale Ausbildung, genießt international einen hervorragenden Ruf. Die Soziologin Sandra Buchholz bezeichnet sie als „Kassenschlager" (Lösel 2015, o.S.). Doch deckt die Empirie Schwachstellen im System auf: So stellt sich vor allem die Frage nach der Flexibilität des Systems, um a) überhaupt und b) zeitnah effektiv auf sich verändernde Bedarfe zu reagieren, die Versorgung sowohl von künftig Fachkräfte benötigenden Betrieben einerseits und Ausbildungsstellen nachfragenden jungen Menschen andererseits sicherzustellen sowie negative Effekte eines Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt, die als Fachkräftemangel und soziale Ungleichheitskonstituierung für faktisch von der Teilhabe ausgeschlossene junge Menschen auftreten, zu verhindern. Hierfür bedarf es Änderungen im System, soll seine Allokationsfähigkeit neu justiert und verbessert werden. Ein anspruchsvolles Unterfangen.

Quellen

Zitierte Literatur

Adamy, Wilhelm (2013): Die Schattenseite des Ausbildungsmarktes: Fast ein Drittel der Ausbildungswilligen im Übergangsbereich. BA-Beitragszahler tragen Löwenanteil der Finanzierung. In: Soziale Sicherheit, 8-9/2013, S. 262-267.

Arnold, Rolf (1994): Neue Akzente der internationalen Berufsbildungsdebatte – Impulse für eine künftige Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung? In: Biermann, Horst/Greinert, Wolf D./Janisch, Rainer (Hg.): Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 11-46.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bäcker, Gerhard/Naegele, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Neubauer, Jennifer (2010): Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 1: Grundlagen, Arbeit, Einkommen und Finanzierung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.

Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung von Arbeit. In: Soziale Welt, 42 (1), S. 6-19.

Baethge, Martin (1999): Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. In: Magazin Mitbestimmung, 04/1999, o.S. http://www.boeckler.de/18498_18503.htm (Abruf: 26.05.2015).

Baethge, Martin (2004): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: SOFI-Mitteilungen, 32, S. 7-21. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._32/baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, 34, S. 13-27. http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Baethge, Martin (2008): Das Übergangssystem: Struktur – Probleme – Gestaltungsperspektiven. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53-67.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Becker, Andreas (2012): Konkurrenz oder Komplementarität? Duale Ausbildungsformen in Betrieben der Metall- und Elektroindustrie. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_259.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Becker, Gary S. (1975): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.

Becker, Rolf (2012): Bildungsbeteiligung und Bildungschancen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138032/bildungsbeteiligung-und-bildungschancen?p=all (Abruf: 26.05.2015).

Beicht, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB Report, 11/09, S. 1-16. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Benz, Arthur (2009): Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden: VS.

Bormann, Manfred (1978): Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland. System und Grundlagen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2011): Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2011. A5.1 Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen. Bonn. http://datenreport.bibb.de/html/3694.htm (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2012): Zweijährige Ausbildungsberufe: Theoriereduziert und praxisorientiert. Bonn. http://ausbildung-plus.de/html/89.php?style=default (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014b): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/2061 (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion Stand 15. April 2015. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bungard, Walter/Hofmann, Karsten (1995): Innovationsmanagement in der Automobilindustrie. Mitarbeiterorientierte Gestaltung von Modellwechseln. Weinheim/Basel: Beltz.

Busemeyer, Marius (2009): Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Busse, Gerd (2008): Überblick: Duale Studiengänge. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/mbf_netzwerke_fallstudie_duale_busse_2008.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Clement, Ute (2008): Berufs- und tätigkeitsbezogene Lehr-Lern-Arrangements. Die Nachfrage nach qualifizierter Arbeitskraft. Lahr: AKAD – Wissenschaftliche Hochschule Lahr.

Dahrendorf, Ralf (1972): Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft. In: Schorb, Alfons Otto (Hg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 69-81.

Dettmers, Stephan (2015): Entwicklungslinien und Perspektiven hinsichtlich Ausbildung und Akademisierung sozialer und gesundheitsorientierter Berufe. In: Klebl,

Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 391-416.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hg.) (2015): „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?" DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Berlin. http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-80d2-52540023efia (Abruf: 26.05.2015).

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)/Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2012): Gemeinsamer Aufruf des DGB, der GEW und des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit zum Beginn des Ausbildungsjahres 2012. Wann, wenn nicht jetzt? – Das Recht auf Ausbildung umsetzen! https://www.gew.de/Binaries/Binary91176/Aufruf_Ausbildungsplatzgarantie.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Dobischat, Rolf (2010): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 101-131.

Ebbinghaus, Margit/Loter, Katarzyna (2010): Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine Untersuchung zum Einfluss von Struktur- und Anforderungsmerkmalen. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Besetzung_von_Ausbildungsstellen%281%29.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 133-164.

Edding, Friedrich (1964): Über den Gedanken der Bildungsinvestition und seine Anwendungen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 60 (3), S. 167-171.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Nürnberg/St. Gallen. http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Ewers, Eyko (2005): Arbeit als Lebensinhalt? Zur Situation von Gründern und Mitarbeitern kleiner IT-Unternehmen. Berlin: Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001764 (Abruf: 26.05.2015).

Frommberger, Dietmar/Reinisch, Holger (2004): Zwischen Schule und Betrieb. Aspekte der historischen Entwicklung beruflicher Bildung in den Niederlanden und in Deutschland aus vergleichender Sicht. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 32, S. 27-34. http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32_de_reinisch.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Geißler, Rainer (2010): Die Sozialstruktur Deutschlands. Aktuelle Entwicklungen und theoretische Erklärungsmodelle. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 125-152.

Gottmann, Jean (1961): Megalopolis. The urbanized northeastern seaboard of the United States. New York: The Twentieth Century Fund.

Greinert, Wolf-Dietrich (2006): Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 499-508.

Heidegger, Martin (2006[1927]): Sein und Zeit. 19. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hippach-Schneider, Ute/Krause, Martina/Woll, Christian (2007): Berufsbildung in Deutschland: Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Berufsbildung-im-Deutschland.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Kern, Horst/Schumann, Michael (1998): Kontinuität oder Pfadwechsel? Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg. In: SOFI-Mitteilungen, 26, S. 7-14. http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._26/kern-schumann.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Kleinert, Corinna/Jacob, Marita (2012): Strukturwandel des Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hg.): Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS, S. 211-233.

Koch, Johannes (2015a): Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 309-340.

Koch, Johannes (2015b): Ordnung der Systeme beruflicher Bildung in Deutschland. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 719-748.

Konietzka, Dirk (2009): Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 257-280.

Krämer, Julia/Müller-Naevecke, Christina (2015): Kompetenz: Modellierung und Diagnose. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 75-98.

Krone, Sirikit (2010): Aktuelle Problemfelder der Berufsbildung in Deutschland. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 19-36.

Lex, Tilly/Geier, Boris (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 165-187.

Lith, Ulrich van (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung. München: Oldenbourg.

Litzlbauer, Wolfgang (1994): Anforderungen neuer industrieller Produktionsphilosophien an das Humankapital. Linz: Universität Linz.

Lösel, Andrea (2015): Duale Ausbildung – so gut wie ihr Ruf? Soziologieprofessorin forscht zu beruflichen Lebensverläufen in Deutschland. https://www.uni-bamberg.de/kommunikation/news/artikel/duales_system/ (Abruf: 26.05.2015).

Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd/Krekel, Elisabeth M./Walden, Günter (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze. Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Münk, Dieter (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hg.): Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31-52.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Hg.) (1966): Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Zürich: Europa Verlag.

Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pilz, Matthias (2005): Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Ansätze, Erfahrungen und Konsequenzen im europäischen Kontext. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (2), S. 207-230.

Pilz, Matthias (2009): Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-20.

Popescu-Willigmann, Silvester (2014): Berufliche Bewältigungsstrategien und ‚Behinderung'. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Wiesbaden: Springer VS.

Popescu-Willigmann, Silvester/Lutz, Lukas (2015): Soziale und persönliche Einflüsse auf die Nachfrage nach beruflicher Ausbildung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 501-554.

Rauner, Felix (2010): Berufsbildung in Deutschland: Krise, Kontinuität, neue Konzepte. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 63-89.

Rebmann, Karin/Tenfelde, Walter/Schlömer, Tobias (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Recum, Hasso von (1966): Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Die Regionalpläne der UNESCO. Braunschweig: Westermann.

Rulands, Heinz (2009): Praxis Deutschland: Flexibilisierung und Differenzierung in der Berufsausbildung. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-58.

Schlitte, Friso (2009): Deutschland 2018 – Regionen im Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte. In: HWWI Update, 01/2009, S. 1-2. http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Update_01.09.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Schultz, Theodore William (1961): Investment in Human Beings. Chicago: University of Chicago Press.

Seibert, Holger/Wesling, Mirko (2014): Auspendlerüberschuss trotz guter Lehrstellenversorgung. Verschärfter Wettbewerb um Nachwuchskräfte fordert ländliche Regionen heraus. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2014, S. 10-14. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7224 (Abruf: 26.05.2015).

Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2. Schuljahr 2012/2013. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200137004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 26.05.2015).

Tenorth, Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Timmermann, Dieter (1985): Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung.

Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB Nr. 157). Bonn. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7601 (Abruf: 26.05.2015).

Ulrich, Joachim Gerd (2005): Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB, S. 5-36. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_leitartikel_lehrstellenbilanz-2004-05_ulrich_definition-nachfrage.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Walden, Günter (2005): Einflussfaktoren auf das Qualifizierungsverhalten von Betrieben. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Der Ausbildungsmarkt

und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB, S. 41-52. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Weber, Brigitte/Weber, Enzo (2013): Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. In: IAB-Kurzbericht, 4/2013, S. 1-8. http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Werner, Dirk/Neumann, Michael/Schmidt, Jörg (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue Publikationen/VolkswirtschaftlichePotenziale_Gesamtbericht_Langfassung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Whalley, John/Ziderman, Adrian (1990): Financing training in developing countries: The role of payroll taxes. In: Economics of Education Review, 9 (4), S. 377-387.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Weiterführende Literatur

Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hg.) (2010): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2002): Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen. Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 23. – 24. April 2002 in Bonn. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_veraenderte_arbeitswelt.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2004): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. Bonn: BIBB. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_ausbildungsmarkt-einflussfaktoren.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Die anerkannten Ausbildungsberufe 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dietrich, Hans/Severing, Eckart (Hg.) (2007): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-C04E17E6-4EA41EC0/kibb/AGBFN_Band5_Zukunft_duale_Berufsausbildung.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Pahl, Jörg-Peter (2014a): Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahme und Perspektiven. 2., überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahl, Jörg-Peter (2014b): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-C04E17E6-4EA41EC0/kibb/hs.xsl/2110.htm (Abruf: 26.05.2015).
Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.) (2014): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-C04E17E6-4EA41EC0/kibb/hs.xsl/2189.htm (Abruf: 26.05.2015).
Zöller, Arnulf (Hg.) (2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungsberichte des BMBF
http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php (Abruf: 26.05.2015).
„Executive Summary" des je aktuellen Berufsbildungsberichts des BMBF sowie der aktuelle und zahlreiche Berufsbildungsberichte aus den Vorjahren stehen zum Download zur Verfügung. Außerdem Hinweise auf weitere Informationssysteme und berufsbildungsrelevante staatliche Programme und Projekte.

BIBB-Datenreporte zum Berufsbildungsbericht des BMBF
http://www.bibb.de/datenreport (Abruf: 26.05.2015).
Umfangreiche Ergänzung des jährlichen Berufsbildungsberichts des BMBF mit zahlreichen Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Der aktuelle Datenreport und Datenreports aus Vorjahren sowie zahlreiches statistisches Material werden zum Download bereitgestellt.

Ausbildungsberufe: Informationen des BMWi
http://www.bmwi.de/DE/Themen/Ausbildung-und-Beruf/ausbildungsberufe.html (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie zu derzeit 314 Ausbildungsberufen.

AusbildungPlus Datenbank des BIBB
http://www.ausbildungplus.de/html/index.php (Abruf: 26.05.2015).
AusbildungPlus ist ein kostenloses Internetportal des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit einer Datenbank über Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge, die über die duale Berufsbildung hinausgehen.

Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik (Datensystem Auszubildende)
http://www.bibb.de/dazubi (Abruf: 26.05.2015).
Datenbank des BIBB („DAZUBI") mit Auszubildenden-, Vertrags- und Prüfungsdaten der dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO). Die Daten stammen aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder.

Zahlen, Daten, Fakten 2014: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungsstatistiken/zahlen-daten-fakten (Abruf: 26.05.2015).
Auszubildendenstatistik des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) mit weiterführenden Dokumenten.

Statistikseiten des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH)
http://www.zdh-statistik.de/application/index.php (Abruf: 26.05.2015).
U. a. mit Auszubildendenstatistik für die gewerblich-technischen Berufe.

Berufliche Bildung im Überblick – Informationen der Kultusministerkonferenz (KMK)
http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung.html (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot der KMK über den Lernort Berufsschule in der dualen Ausbildung sowie über das Schulberufssystem, mit Downloadmöglichkeit von Vereinbarungen im Rahmen der Gesamtordnung des beruflichen Schulwesens, Positionspapieren und weiteren Dokumenten.

Ausbildungsabbrüche und Vertragslösungen
http://www.bibb.de/de/699.php (Abruf: 26.05.2015).
Informationsangebot des BIBB mit Daten zu Ausbildungsabbrüchen und Vertragslösungen sowie mit zahlreichen Fachartikeln und Hintergrundinformationen.

Publikationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu Berufsvorbereitung und Ausbildung
http://www.iab.de/320/section.aspx/Thema/901 (Abruf: 26.05.2015).
Das IAB ist die Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit (BA) und bietet neben Datenmaterial aus der Arbeitsmarktstatistik der BA Zugriff auf zahlreiche seiner Publikationen, Statistiken und Analysen über das Internet.

Deutscher Bildungsserver: Überblick über Quellen der Berufsbildungsstatistik
http://www.bildungsserver.de/Berufsbildungsstatistik-Deutschland--304.html (Abruf: 26.05.2015).
Bereich „Berufsbildungsstatistik" des Deutschen Bildungsserver, des „zentralen Wegweisers" zum Bildungssystem in Deutschland. Verweise auf zahlreiche Quellen mit statistischem Material.

Johannes Koch

D2 Ordnung der Systeme beruflicher Bildung in Deutschland

1 Einführung 720

2 Abgrenzung der Systeme 721
2.1 Universitäten und Fachhochschulen 722
2.2 Schulische und betriebliche Ausbildung 722
2.3 Weiterbildung 724

3 Ordnungsrahmen 726
3.1 Hochschulsystem 727
3.2 Duales System 728
3.3 Duales Studium 729
3.4 Schulberufssystem 729
3.5 Übergangssystem 732
3.6 Weiterbildung 732

4 Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung 734
4.1 Varianten der Abstimmung 734
4.1.1 Wechselwirkungen zwischen Qualifizierung und Beschäftigung 734
4.1.2 Steuern und Regeln 735
4.1.3 Cobweb-Theorem oder der Schweinezyklus 736
4.1.4 Flexibilität und Puffer im Abstimmungsprozess 736
4.2 Abstimmung in den Systemen 738
4.2.1 Hochschulsystem 738
4.2.2 Duales System 739
4.2.3 Schulberufssystem 740
4.2.4 Übergangssystem 741
4.2.5 Weiterbildung 741

5 Zusammenfassung 742

Wer eine Beschäftigung sucht, muss die dafür notwendigen Qualifizierungen nachweisen. Die werden üblicherweise in den Systemen der beruflichen Bildung erworben, sie vermitteln Erwerbs- und damit Lebenschancen, und sie sind entscheidend für den Erfolg im internationalen Wettbewerb der Volkswirtschaften. Trotz dieser unabweisbaren

Relevanz gibt es weder einen einheitlichen Ordnungsrahmen noch eine Bundeskompetenz für die Gestaltung dieser wichtigen Teile des Bildungssystems, und es ist auch keine bildungspolitische Absicht erkennbar, solche zu schaffen.

Berufsbildungspolitik ist durch widersprüchliche Rahmenvorgaben und Ziele bestimmt. Einerseits verbietet die im Grundgesetz verankerte Freiheit der Berufswahl eine gezielte Lenkung der Bewerberströme, andererseits wird der Erfolg daran gemessen, wie viele der Absolventen anschließend eine Beschäftigung finden. Ein Ausgleich dieser Widersprüche würde intelligente Regelungen in einem bundeseinheitlichen Ordnungssystem voraussetzen, wie sie teilweise im dualen System zu finden sind.

Stattdessen herrscht bildungspolitische Kleinstaaterei. Die berufliche Bildung an Berufsschulen, Berufsfachschulen und Hochschulen wird durch die Gesetzgebungskompetenz von 16 Bundesländern bestimmt. Dem gegenüber steht ein bundeseinheitlicher Arbeitsmarkt, der nur mit einheitlichen Berufsabschlüssen und vergleichbaren Qualifikationen funktioniert. Vergleichbare Berufsabschlüsse fordert auch die Europäische Union für ihre Bemühungen einen einheitlichen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen. Statt durch eine bundeseinheitlichen Zuständigkeit wird die Einheitlichkeit außer für die betriebliche Berufsbildung durch eine Konferenz der Kultusminister der Bundesländer ohne gesetzgeberische Zuständigkeit durch nicht bindende Beschlüsse auf der Grundlage politischer Kompromisse hergestellt.

Wie die einzelnen Systeme der beruflichen Bildung funktionieren und wodurch dabei entstehende Disparitäten ausgeglichen werden, wird in den folgenden Ausführungen dargestellt.

1 Einführung

Mit dem Titel „Ordnung der Systeme beruflicher Bildung" verbinden sich drei Aussagen: Die eine Aussage steckt in der Wahl des Begriffs „Systeme". Damit wird signalisiert, dass keine objektive Beschreibung der Realität in ihrer gesamten Komplexität zu erwarten ist, sondern eine reduzierte bestimmter Merkmale, die für das Funktionieren der Systeme relevant sind. Die Auswahl der Merkmale erfolgt subjektiv-pragmatisch.

Die zweite Aussage ist die Verwendung des Plurals. Berufliche Bildung soll hier nicht als einheitliches System beschrieben werden. Auch dies ist eine subjektive Entscheidung. Es wäre zwar möglich, die berufliche Bildung in Deutschland als ein System mit verschiedenen Subsystemen zu beschreiben. Dies würde jedoch nahelegen, dass es sich bei den Subsystemen um Ausdifferenzierungen eines Systems handelt. Historisch haben sich die einzelnen Systeme jedoch weitgehend eigenständig entwickelt. Zwischen der Ausbildung der Handwerker und dem Studium der Akademiker hat es lange Zeit keine Verbindungen gegeben. Auch Schulen haben sich aus den

Traditionen der kirchlichen Sonntagsschulen und militärischem Drill als eigene Lehr-Lern-Form entwickelt. Nur aus diesen Traditionen lassen sich Unterschiedlichkeiten der heutigen Systeme verstehen.

Eine dritte Aussage ist, dass es sich bei der Beschreibung von Systemen immer um Unterschiede und Abgrenzungen handelt. Hier sollen vor allem die Unterschiede zwischen den Systemen herausgearbeitet werden. Wenn etwas als System bezeichnet wird, bedeutet dies immer, dass es eine Außenwelt gibt, die nicht zu diesem System gehört, von der es sich einerseits abgrenzt, die andererseits die Bedingungen bestimmt, unter denen das System überleben muss. Außenwelt ist hier zum einen die Allgemeinbildung, die Voraussetzungen für den Erfolg in der beruflichen Bildung schaffen muss, zum anderen das Beschäftigungssystem, aus dem sich die Anforderungen an die Qualifizierung herleiten. Berufliche Bildung soll den Übergang zwischen allgemeiner Bildung und Beschäftigung möglich machen.

Die Beschreibungen der Systeme erfolgen unter drei Gesichtspunkten:

In einem ersten Teil werden die Systeme unter dem Gesichtspunkt ihrer quantitativen Bedeutung dargestellt. Es ist der Blick, wie er sich in Statistiken (alle Zahlen hier aus dem jährlichen Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 2014) spiegelt.

In einem zweiten Teil wird der Ordnungsrahmen der Systeme beschrieben. Dies sind in erster Linie die gesetzlichen Grundlagen, die für die einzelnen Systeme gelten. Die systematische Zuordnung der jeweiligen Gesetze soll nicht nur zeigen, wie zersplittert die berufliche Bildung in Deutschland ist, sondern vor allem, dass es keine politische Absicht gibt, die einzelnen Systeme zu einem Gesamtsystem zusammen zu führen.

Der dritte Teil über die Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung der Menschen in den Systemen zeigt die unterschiedlichen Mechanismen der Steuerung und Regelung. Über welche Sensoren verfügen die Systeme, um die Anforderungen des Arbeitsmarktes wahrzunehmen und über welche Möglichkeiten, die Anforderungen zu erfüllen?

2 Abgrenzung der Systeme

Die Abgrenzung der Systeme erfolgt unter institutionellen Gesichtspunkten, deren rechtliche Grundlagen im nächsten Abschnitt ausführlicher dargestellt werden. Da vor allem die gesetzgeberischen Zuständigkeiten klar geregelt sind, lassen sich diese

Abgrenzungen vergleichsweise leicht vornehmen. Schwieriger ist die Vergleichbarkeit der statistischen Daten, weil die Teilnehmenden weder zu einem einheitlichen Zeitpunkt in die Systeme eintreten, noch eine gleich lange Zeit darin verweilen. Manche Teilnehmenden durchlaufen auch mehrere Systeme hintereinander, machen z. B. erst eine Ausbildung im dualen System und beginnen anschließend ein Studium. Für ein vollständiges Bild wäre deshalb sowohl eine Längs- als auch eine Querschnittsanalyse der Daten notwendig, auf die im Folgenden jedoch verzichtet wird.

Akademische und nicht-akademische Qualifizierung

Eine relevante Unterscheidung in der beruflichen Bildung ist die nach akademischer und nicht akademischer. Danach befanden sich im Erhebungszeitraum 2012 nahezu gleichviel junge Menschen in der akademischen 2.611.469, wie in der nicht akademischen beruflichen Bildung, insgesamt 2.723.870. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die eine Hälfte der zukünftigen Erwerbstätigen ihren Weg über ein Studium nimmt, die andere nicht, denn die Zahlen sind nur bedingt vergleichbar. Gezählt wird hier, wie viele Menschen sich im Jahr 2012 in dem jeweiligen Teilsystem befinden. Bei der Interpretation der Zahlen ist zu berücksichtigen, dass ein Studium meist deutlich länger dauert, als z. B. eine duale Ausbildung. So bietet sich ein völlig anderes Bild, wenn man die Eintrittszahlen zu einem bestimmten Zeitpunkt, hier dem Jahr 2012, vergleicht. Danach haben 495.088 eine akademische Qualifizierung und 1.014.414 eine nicht akademische begonnen, das sind also weniger als ein Drittel.

Aber auch diese Zahlen bilden die realen Bildungsströme nur unvollständig ab, denn viele Schulabgänger absolvieren zunächst eine duale Ausbildung und studieren anschließend.

2.1 Universitäten und Fachhochschulen

Im System der akademischen Qualifizierung lassen sich weiter Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden. Beide Institutionen bieten gleichermaßen Bachelor- und Masterstudiengänge an. Unterschiede bestehen vor allem im Promotionsrecht, das (noch) den Universitäten vorbehalten ist. Außerdem dürfen sich Fachhochschulen stärker spezialisieren. Fast jeder Sechste beginnt seine akademische Qualifizierung an einer Universität, gut jeder Vierte an einer Fachhochschule.

2.2 Schulische und betriebliche Ausbildung

Vielfältiger wird das Bild, wenn man die nicht-akademische Qualifizierung betrachtet. Hier wird nach dualem System, dem Schulberufssystem und dem Übergangssystem unterschieden. Vergleicht man hier die Eintrittszahlen für das Jahr 2012, dann hat jeder zweite Schulabgänger eine Ausbildung im dualen System, jeder fünfte im Schulberufssystem und mehr als jeder dritte im Übergangssystem begonnen.

Duales System

Duales System bedeutet, die Teilnehmenden haben einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb oder einer vergleichbaren Institution (z. B. in der öffentlichen Verwaltung) für die Qualifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf erhalten und besuchen gleichzeitig eine Teilzeitberufsschule. Vergleicht man hier die Eintrittszahlen (2012) 512.773 mit denen der 495.088 Studienanfänger, dann zeigt sich ein annäherndes Gleichgewicht. Wenn man das unterschiedliche Eintrittsalter nicht berücksichtigt, lässt sich grob einteilen, ein Drittel beginnt ein Studium, ein Drittel beginnt eine duale Ausbildung und ein Drittel verteilt sich auf schulische Qualifizierungen und das Übergangssystem.

Schulberufssystem

Mit 209.748 Schülerinnen und Schülern hat das Schulberufssystem quantitativ eine eher geringe Bedeutung. D. h. nur jeder Siebte beginnt eine berufliche Qualifizierung in diesem Segment. Erst durch eine detaillierte Betrachtung erschließt sich seine Schlüsselfunktion für bestimmte Berufsbereiche. Dafür ist vor allem die Unterscheidung von öffentlich-rechtlichen und privaten Schulen relevant.

Öffentlich-rechtlich sind zum einen Berufsschulen, die sowohl als Teilzeitberufsschulen im dualen System agieren, als auch vollständige Bildungsgänge anbieten. Sie haben in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen, z. B. Kollegstufe in NRW oder Oberstufenzentren in Berlin. Sie qualifizieren mit eigenen Berufsabschlüssen, überwiegend in sog. Assistenzberufen, bereiten aber auch auf Prüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen vor. Diese Angebote konkurrieren mit Ausbildungen im dualen System.

Eine andere öffentlich-rechtliche Schulart sind Fachschulen, sie sind teilweise in die Berufsschulen integriert. Einer ihrer Angebotsschwerpunkte sind Qualifizierungen für den sozialen Bereich, z. B. Erzieher und Erzieherinnen. Ein Merkmal dieser Angebote ist, dass sie zum einen keine Berechtigung zum Hochschulzugang voraussetzen, es zum anderen keine vergleichbaren Angebote im dualen System gibt.

Vergleichbar den Fachschulen im öffentlich-rechtlichen Bereich sind Privatschulen, die überwiegend in medizinischen Berufen qualifizieren (z. B. medizinisch-technische Assistenten, Physiotherapeuten). Diese Schulen verlangen üblicherweise ein Schulgeld (meist um 200 Euro pro Monat).

Damit zeigt sich die kuriose Situation, dass es in der nicht-akademischen beruflichen Bildung Ausbildungsgänge im dualen System gibt, in denen die Auszubildenden Geld bekommen, bis zu eintausend Euro pro Monat, öffentlich-rechtliche Fachschulen, die kostenlos sind, und private Fachschulen, in denen sogar ein Schulgeld bezahlt werden muss. Kurios, weil damit z. B. ein Medizinstudium kostenlos ist, man für die Qualifizierung zur medizinisch-technischen Assistentin jedoch bezahlen muss. Außer historischen Gründen (z. B. Krankenhäuser in kirchlicher Trägerschaft) ist eine

Erklärung für privatrechtliche Fachschulen, dass viele Berufsabschlüsse (z. B. Altenpflege) in großem Umfang als Weiterbildung erworben und von der Bundesagentur für Arbeit finanziell gefördert werden.

Übergangssystem

Jeder Fünfte Schulabgänger (jeder Dritte in der nicht-akademischen Qualifizierung) landet im Übergangssystem. Diese Jugendlichen finden nach der allgemeinbildenden Schule keinen Ausbildungsplatz im dualen System, beginnen aber auch keine Qualifizierung im Schulberufssystem. Etwa die Hälfte von ihnen hat einen Hauptschulabschluss, jeder Fünfte keinen. Dieses System wird auch als Warteschleife bezeichnet und soll Qualifikationen vermitteln, die den Eingang in eine berufliche Qualifizierung ermöglichen.

Über 70% der Maßnahmen finden im Schulberufssystem statt, also an Berufsschulen, die auch berufliche Abschlüsse anbieten könnten, ca. 20% bei freien Bildungsträgern. Der Rest durchläuft vergleichbare Maßnahmen, die in Betrieben, jedoch ohne Ausbildungsvertrag (Praktika, Berufsorientierung, Einstiegsqualifizierung) durchgeführt werden.

Es ist zu erwarten, dass mit dem demografischen Wandel der Anteil der Jugendlichen im Übergangssystem abnehmen wird.

2.3 Weiterbildung

Um ein vollständiges Bild der beruflichen Bildung zu erhalten, muss auch das System der Weiterbildung in den Blick genommen werden. Unter den Bedingungen des schnellen technischen, sozialen und organisatorischen Wandels gewinnt dieses Segment zunehmend an Bedeutung.

Für die Weiterbildung gibt es keinen institutionellen Rahmen, wie für die anderen Systeme. Jeder kann ohne Voraussetzungen Weiterbildungsmaßnahmen (dies gilt gleichermaßen für alle Bildungsmaßnahmen für Erwachsene) anbieten und fantasievolle Zertifikate vergeben. Nur für staatlich anerkannte und damit geschützte Berufe lassen sich überhaupt so etwas wie Ordnungssysteme erkennen. Deshalb wird die Weiterbildung hier auch nicht als System mit gemeinsamen Merkmalen und Strukturen betrachtet.

Die Schwierigkeiten einer Beschreibung beginnen schon bei der Definition. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) orientiert sich noch an der Unterscheidung von Fort- und Weiterbildung. Danach wird als Fortbildung bezeichnet, wenn mit der Qualifizierung nach einer Erstausbildung ein höherwertiger Abschluss erreicht wird. Typisches Beispiel ist die Meisterqualifizierung, die einen Abschluss als Geselle oder Facharbeiter

voraussetzt. Um eine Weiterbildung nach dieser Definition handelt es sich, wenn mit der Qualifizierung kein Abschluss verbunden ist, sondern neue Qualifikationen im erworbenen Beruf vermittelt werden.

Da die Abgrenzung und Zuordnung von Fort- und Weiterbildung schwierig ist, wird zunehmend auf diese Unterscheidung verzichtet, der Bildungsbericht des BMBF benutzt nur noch den Begriff der Weiterbildung oder spricht ganz allgemein vom Lernen im Erwachsenenalter.

Seit 1996 probeweise und 2011 verbindlich wird die Beteiligung an Weiterbildung europaweit nach einer einheitlichen Vorgabe (Adult Education Survey, AES) durch repräsentative Stichproben aller Erwachsenen zwischen 25 und 64 erfasst. Der AES unterscheidet zwischen formeller (Maßnahmen mit Abschluss), nicht-formeller (ohne Abschluss) und informeller (ohne organisierte Maßnahme) Weiterbildung.

Auf der Grundlage der AES-Vorgaben unterscheidet der Bildungsbericht des BMBF zwischen allgemeiner und berufsbezogener Weiterbildung und für letztere zwischen betrieblicher und individueller Weiterbildung.

Weil es keine Bildungs- und Studiengänge mit definierten Zeiten gibt, ist es schwierig, quantitative Dimensionen zu benennen. Gefragt wird deshalb nach der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme in den vergangenen 12 Monaten.

Danach haben im Jahr 2012 42% aller Erwachsenen an einer berufsqualifizierenden Maßnahme teilgenommen, davon 37% an einer betrieblichen und 8% an einer individuellen. Betrachtet man nur die Vollzeitbeschäftigten, dann haben 49%, also jeder zweite, an einer betrieblichen Weiterbildung teilgenommen. Die Statistik zeigt, der weitaus größte Teil der beruflichen Weiterbildung wird von Betrieben durchgeführt.

Der Statistik entzieht sich völlig die informelle Weiterbildung, also das Lernen im Arbeitsprozess ohne organisierte Anleitung. Wie wichtig dieser Bereich für die Sicherung der Qualifikationen im Beschäftigungssystem ist, lässt sich daran ablesen, dass sich für das betriebliche Management eigene Disziplinen wie Organisationsentwicklung, Wissensmanagement oder Mikrolernen (als Form des E-Learning) herausbilden.

3 Ordnungsrahmen

Angesichts der Bedeutung, die berufliche Qualifizierung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft hat, sollte man dafür einen einheitlichen Ordnungsrahmen erwarten. Tatsächlich hat es einen solchen Versuch einer Bildungsgesamtplanung durch einen Deutschen Bildungsrat von 1965-1975 gegeben, der 1970 einen Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen vorgelegt hat. Ein Ergebnis war 1972 der Entwurf eines neuen Berufsbildungsgesetzes, mit dem schulische und betriebliche Bildung in einem System (einer gemeinsamen Sekundarstufe II) zusammengeführt werden sollten. Die Kollegschulen in NRW und die Oberstufenzentren in Berlin sind Relikte dieses konzeptionellen Ansatzes. Dieser Gesetzentwurf hat es bis zur zweiten Lesung im Bundestag geschafft, wurde dann aber nach einer Intervention aus der Wirtschaft durch das Kanzleramt gestoppt, weil es das Ende des dualen Systems bedeutet hätte. Von dieser Niederlage hat sich die Bildungsgesamtplanung bis heute nicht erholt. Es gibt also keinen einheitlichen Ordnungsrahmen für die berufliche Qualifizierung, sondern ganz unterschiedliche gesetzliche Regelungen für die im vorigen Abschnitt ausgewiesenen Teilsysteme.

Größtes Hindernis für einen gemeinsamen Ordnungsrahmen ist der Kulturföderalismus, der den Bundesländern die gesetzgeberische Hoheit für den gesamten Bildungsbereich garantiert (Art. 30 Grundgesetz (GG)). Diese Länderautonomie ist durch das 2006 in das Grundgesetz aufgenommene Kooperationsverbot von Bund und Ländern noch zusätzlich verschärft worden (Art. 91 GG sieht keine gemeinsamen Bundes- und Landeskompetenzen vor). Ob und wieweit dieser Kulturföderalismus sinnvoll ist, soll hier nicht diskutiert werden, einige negative Auswirkungen auf die berufliche Bildung sind jedoch nicht zu übersehen, da die Wirtschaft nach bundesweit einheitlichen und vergleichbaren Berufsabschlüssen verlangt. Deshalb fehlt es nicht an Bemühungen, trotz des Kulturföderalismus einheitliche Regelungen für die berufliche Bildung zu schaffen. Dafür gibt es prinzipiell drei Möglichkeiten:

Eine Möglichkeit ist die für das duale System gewählte Regelung der betrieblichen Bildung im Arbeitsrecht (BBiG). Damit sind die Bundesländer für die Gesetzgebung in diesem Bereich überhaupt nicht zuständig.

Die zweite Möglichkeit ist nach Art. 74 GG für wichtige Bereiche der Daseinsführsorge Berufsabschlüsse bundeseinheitlich zu regeln. Diesen Regelungen muss der Bundesrat zustimmen. Sie werden für die Einheitlichkeit der Gesundheitsberufe genutzt.

Eine dritte Möglichkeit sind Rahmenempfehlungen der ständigen Konferenz der Kultusminister, denen die einzelnen Bundesländer jedoch nicht folgen müssen.

Zunehmend nimmt aber noch ein dritter Partner Einfluss auf die deutsche Ordnung der beruflichen Bildung, die Kommission der Europäischen Union. Die EU verfolgt

das Ziel der Schaffung eines einheitlichen Arbeitsmarktes in Europa. Das setzt einheitliche Berufsabschlüsse oder wenigstens ihre gegenseitige Anerkennung voraus. Zunehmend enthalten dazu Ausbildungsordnungen für schulische Qualifizierungen der Bundesländer umfangreiche Vorschriften zur Vergleichbarkeit und Anerkennung von in anderen EU-Ländern erworbenen Abschlüssen.

Wie unter diesen Voraussetzungen die Ordnung in den verschiedenen Systemen gestaltet wird, ist in den folgenden Ausführungen beschrieben.

3.1 Hochschulsystem

Den größten Einfluss hat der Prozess der Angleichung der Bildungssysteme in der Europäischen Union bisher im Hochschulsystem gezeigt. Der Ordnungsrahmen für Universitäten und Fachhochschulen ist innerhalb von etwa zehn Jahren völlig umgekrempelt worden. Aus einem staatlich sehr strikt regulierten System ist ein fast privatrechtliches geworden. Die Veränderung hat einen Namen: Bologna-Prozess.

Rechtliche Grundlage ist die Zuständigkeit der Länder für die Hochschulgesetzgebung nach der Föderalismusreform 2006. Zwar gibt es noch ein Hochschulrahmengesetz, es ist jedoch für die Länder nicht mehr bindend. Diese Veränderung der Zuständigkeiten hätte allein jedoch wenige Konsequenzen gehabt. Entscheidend für den gegenwärtigen Ordnungsrahmen ist der nach der italienischen Universitätsstadt benannte Prozess.

Dieser Prozess beginnt 1998 mit der ebenfalls nach einer berühmten Universität benannten Erklärung, der Sorbonne Deklaration: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Mit dieser Erklärung wird die Vereinheitlichung der Hochschulsysteme im vereinigten Europa zunächst nur von den jeweils für Hochschulen zuständigen Ministern von Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland beschlossen.

Bereits in der Sorbonne Deklaration sind drei wesentliche Merkmale für das zukünftige einheitliche Hochschulsystem festgelegt: Die Unterscheidung zwischen einem Studium mit einer berufsqualifizierenden Ausrichtung (später Bachelor) und einem Postgraduiertenstudium mit den Abschlüssen Master oder Promotion. Das zweite Merkmal ist der modulare Aufbau der Studiengänge. Das dritte Merkmal ist als Konsequenz der Modularisierung die Einführung eines einheitlichen Punktesystems für die Anerkennung von Studienleistungen (ECTS bzw. Credit Points).

Eine Jahr später werden in Bologna die in der Sorbonne Deklaration festgelegten Grundlagen von allen Ministern der europäischen Union bestätigt.

Die wichtigste Veränderung des Ordnungsrahmens für die deutschen Hochschulen wird in der Bologna-Erklärung jedoch gar nicht erwähnt: die privatwirtschaftliche

Akkreditierung von Studiengängen. Sie wird mit dem Ziel der Qualitätssicherung der im Bologna-Prozess neu zu entwickelnden Studiengänge eingeführt. Das Verfahren ist folgendermaßen institutionalisiert. In den Hochschulgesetzen der Bundesländer wird festgelegt, dass nur akkreditierte Studiengänge anerkannt werden. Die Anerkennung erfolgt durch privatwirtschaftliche Akkreditierungsagenturen. Grundlage dafür sind Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK), z. B. „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen" von 2003 (vgl. Bülow-Schramm/Heumann 2012).

Die Anerkennung als Agentur erfolgt durch einen Akkreditierungsrat. Der Akkreditierungsrat wird durch eine Stiftung des öffentlichen Rechts durch Gesetz des Landes NRW getragen. Im Akkreditierungsrat der Stiftung sitzen je vier Vertreter der Hochschulen und der Kultus- bzw. Wissenschaftsministerien der Länder. Hinzu kommen je zwei Vertreter von Unternehmen, Gewerkschaften und Studierenden. Außerdem sitzen zwei Vertreter von ausländischen Hochschulen und ein Vertreter der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien im Rat. Dazu kommt ein Vertreter der Agenturen mit beratender Stimme.

Das Verfahren orientiert sich insgesamt an den Regelungen in angelsächsischen Ländern.

3.2 Duales System

Das duale System der beruflichen Bildung wird nicht nur durch zwei Lernorte bestimmt, Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen, sondern für diese beiden Lernorte auch durch eigene rechtliche Grundlagen, das Berufsbildungsgesetz für den betrieblichen, die Schulgesetze der Länder für den schulischen Lernort. Es wird damit über einen doppelten Ordnungsrahmen reguliert (ausführlich dazu unter Koch 2015).

Die bundesweite Einheitlichkeit wird durch das Berufsbildungsgesetz und die auf dieser Grundlage erlassenen Ausbildungsberufe erreicht. Das BBiG liefert damit den primären Ordnungsrahmen. Es fällt nicht unter das Föderalismusgebot, weil es formal als Teil des Arbeitsrechts definiert wird. Ein Ausbildungsverhältnis im dualen System wird durch einen privatrechtlichen Ausbildungsvertrag, einen besonderen Arbeitsvertrag für den in weiten Teilen das Arbeitsrecht gilt, begründet. Nur mit einem Ausbildungsvertrag ist der Eintritt in das duale System möglich. Der schulische Ordnungsrahmen setzt auf dem arbeitsrechtlichen auf.

Die primäre Funktion des BBiG wird unterstrichen, indem gemeinsam mit der Erarbeitung der Ausbildungsordnungen durch Vertreter der Sozialpartner (also der Wirtschaft) gleichzeitig auf diese abgestimmte Rahmenlehrpläne durch Vertreter der Kultusministerien der Länder, entsandt durch die KMK, erstellt und als Empfehlungen an die Länder weitergereicht werden.

Mit dem BBiG werden nicht nur die Ausbildung, sondern auch bundeseinheitliche Fort- und Weiterbildungen geregelt. Die Prüfungen werden durch nach dem BBiG zuständige Stellen, überwiegend durch die Kammern der Wirtschaft abgenommen.

Die Vereinheitlichung im europäischen Wirtschaftsraum soll durch die Orientierung der Ordnungsmittel (Aus- und Fort- und Weiterbildungsordnungen) am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) erreicht werden.

3.3 Duales Studium

Mit dem dualen Studium etabliert sich ein Zwitter in der beruflichen Bildung zwischen betrieblicher Ausbildung und akademischer Qualifizierung. Noch spielt dieser Bildungsweg quantitativ keine Rolle, zeigt aber angesichts steigender Abiturientenzahlen durchaus Entwicklungspotenzial, zumal man bei diesem Studium außer guten Beschäftigungschancen auch noch Geld verdient (BIBB: Duales Studium).

Gegenwärtig gibt es zwei Varianten: Einmal dual in der Bedeutung, dass zwei Abschlüsse erworben werden, der Abschluss in einem BBiG-Beruf und der Hochschulabschluss. In der anderen Variante besteht eine Art Praktikumsvertrag mit dem Betrieb und ein begleitendes Studium. Für den betrieblichen Teil gibt es in dieser Variante keinen verbindlichen Rechtsrahmen.

Ein Defizit dieser Qualifizierung ist die mangelhafte Abstimmung zwischen Betrieb und Hochschule, die Bezeichnung dual deshalb oft eher ein Etikettenschwindel. Nur bei dem Modell der dualen Hochschulen (überwiegend in Baden-Württemberg) schließt die Hochschule einen Vertrag mit den Betrieben, in dem auf das Studium abgestimmte Ausbildungsinhalte im Betrieb vereinbart werden (studieren.de: Berufsakademien/Duale Hochschulen).

3.4 Schulberufssystem

Für das Schulberufssystem gilt die Kulturhoheit der Länder, d. h. der Ordnungsrahmen wird durch die jeweiligen Kultusministerien bestimmt.

Vier Kategorien von Qualifizierungsmaßnahmen lassen sich unter Ordnungsgesichtspunkten im Schulberufssystem unterscheiden:

1. Gesundheitsberufe
2. Sozial- und Erziehungsberufe
3. Andere schulische Abschlüsse
4. Ausbildungsberufe nach BBiG

Gesundheitsberufe

Mit einem knappen Drittel aller Schülerinnen und Schüler stellen die Gesundheitsberufe den größten Anteil im Schulberufssystem. Wegen ihrer Bedeutung für die Daseinsführsorge und zur Sicherstellung gleicher Lebensverhältnisse kann der Bundestag (Art. 74 Abs. 1 GG) die Zulassung zu ärztlichen und anderen Heilberufen und zum Heilgewerbe beschließen. Diese Berufe werden als geregelt, bzw. staatlich anerkannt bezeichnet. Dies sind insbesondere das Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG), das Gesetz über technische Assistenten in der Medizin (MTA-Gesetz – MTAG) und das Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie (Masseur- und Physiotherapeutengesetz – MPhG).

Nicht alle geregelten Gesundheitsberufe sind dem Schulberufssystem zuzurechnen. Auf derselben Rechtsgrundlage werden alle Heilberufe, auch die Berufszulassungen für die Medizinerausbildung an Hochschulen geregelt. Als geregelt gelten auch Gesundheitsberufe im dualen System (z. B. Optiker, pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte oder medizinische Fachangestellte, ehemals Sprechstundenhilfen).

Obwohl die Heilberufe im Schulberufssystem durch Ausbildungsgesetze geregelt werden, unterscheiden sie sich in vier Punkten grundsätzlich von Ausbildungsordnungen im dualen System:

1. Sie regeln nicht die Durchführung der Ausbildung, sondern die Prüfungsvoraussetzungen. Sie entsprechen damit dem Gesetzesteil der Ausbildungsordnungen, enthalten jedoch keine sachlichen und zeitlichen Gliederungen.
2. Das Ausbildungsverhältnis wird nicht durch einen Ausbildungsvertrag begründet, sondern durch den Besuch einer anerkannten Fachschule. Die Anerkennung der Fachschulen ist Aufgabe der Länder.
3. Die Ordnungen sehen zwar auch eine praktische Ausbildung vor, die Organisation dafür ist jedoch Aufgabe der Fachschule.
4. Im Gegensatz zum dualen System werden auch Zugangsvoraussetzungen, z. B. mittlerer Schulabschluss, vorgegeben.

Der historische Grund, diese Gesundheitsberufe nicht nach dem BBiG zu regeln ist, dass die Ausbildung üblicherweise an Kliniken stattfindet und der Träger der Klinik oft auch die Fachschule betreibt, oder mit diesem direkt vertraglich verbunden ist.

Akademisierung in Gesundheitsberufen

Sowohl als Folge der Zunahme des Abiturientenanteils an den Schulabgängern, als auch im Zuge der Angleichung der Bildungssysteme in der Europäischen Union werden zunehmend zum Schulberufssystem vergleichbare Bildungsgänge auch an Fachhochschulen mit Bachelorabschlüssen angeboten. Gleichzeitig verbessern die Bachelorabschlüsse die Berufschancen im europäischen Ausland. Insbesondere private Berufsfachschulen im Gesundheitssystem nutzen die neuen Möglichkeiten, sich als Fachhochschulen akkreditieren zu lassen.

Allerdings erfüllen die Bachelorabschlüsse im Gesundheitssystem nicht automatisch die Vorschriften zur beruflichen Zulassung. Zusätzlich zum Hochschulabschluss muss deshalb auch eine Prüfung vor dem für die Fachschule zuständigen Prüfungsausschuss (z. B. der Ärztekammer) abgelegt werden. Ebenso gelten die Vorgaben für die praktische Ausbildung. Mit der Akademisierung entsteht hier im Gesundheitswesen ein eigener Bereich dualer Studiengänge.

Sozial- und Erziehungsberufe

Sozial- und Erziehungsberufe sind mit knapp über 30 Prozent die zweitgrößte Gruppe im Schulberufssystem. Die Bundeseinheitlichkeit ist der Bildungspolitik jedoch offenbar nicht ganz so wichtig, wie für die Gesundheitsberufe, sie haben keine Aufnahme in die Aufzählung des Art. 74 GG gefunden, sondern werden über Empfehlungen der KMK geregelt. Diese sind zwar in der Form vergleichbar gestaltet, wie die Ausbildungsordnungen aus dem Gesundheitsministerium, beschreiben also überwiegend Prüfungsanforderungen, sind jedoch nicht verbindlich. Sie müssen von den einzelnen Bundesländern jeweils durch eigene Verordnungen umgesetzt werden. Dabei können die Verordnungen von den Rahmenempfehlungen abweichen.

Die Absolventen dürfen zu ihrer Berufsbezeichnung den Zusatz „staatlich geprüft" führen. Es handelt sich damit um geschützte Berufsbezeichnungen.

Weitere Assistenzberufe

Über die bundeseinheitlichen medizinischen Assistenzberufe hinaus werden auch durch KMK-Rahmenvereinbarungen weitere Assistenzberufe (z. B. mathematisch-technische Assistenten) für die Qualifizierung an Berufsfachschulen geregelt (KMK-Rahmenvereinbarung technische Assistenten 2011). Die Regelungen entsprechen formal den der Sozial- und Erziehungsberufe, haben aber mit einem Anteil von knapp 15% eine quantitativ geringere Bedeutung. Dies ist auch damit zu erklären, dass sie – im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Berufsgruppen – mit ähnlichen Berufen im dualen System konkurrieren.

Weitere Berufe im schulischen Berufssystem

Über die durch Bundesgesetze oder KMK-Rahmenvereinbarungen geregelten Berufe hinausgehend können Berufsfachschulen selbst eigene Berufe kreieren, deren Berufsbezeichnungen jedoch nicht geschützt sind.

BBiG-Berufe im Schulberufssystem

Das BBiG öffnet dem Schulberufssystem auch die Möglichkeit, in Berufen des dualen Systems zu qualifizieren. Rechtlich bereiten die Fachschulen auf die Zulassung zu einer Prüfung der zuständigen Stelle (Kammer) vor, es wird kein Ausbildungsvertrag geschlossen. Die schulische Qualifizierung muss nach Inhalten und zeitlichem Umfang der dualen Ausbildung gleichwertig sein (also nicht der sachlichen Gliederung der Ausbildungsordnung folgen) und durch Lernortkooperation einen angemessenen

Anteil an fachpraktischer Ausbildung gewährleisten (§ 43 Abs. 22 BBiG). Fast fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler im Schulberufssystem haben 2011 eine Qualifizierung in einem BBiG-Beruf an einer Fachschule begonnen.

3.5 Übergangssystem

Anders als die Bezeichnung suggeriert, handelt es sich beim sog. Übergangssystem um eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Maßnahmen, deren einzige Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie zu keinem anerkannten Berufsabschluss führen.

Unterscheiden lassen sich Maßnahmen, die nach Schulgesetzen von Bundesländern geregelt sind, z. B. schulische Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahre, und Maßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit – sowohl im Schulberufssystem als auch bei freien Bildungsträgern – gefördert werden.

3.6 Weiterbildung

Wie im vorigen Kapitel ausgeführt, gibt es für die Weiterbildung nicht nur keinen gemeinsamen Ordnungsrahmen, sondern für weite Bereiche überhaupt keinen, so, wenn z. B. eine Volkshochschule einen Kurs in Buchhaltung anbietet. Auch der mit 88% größte Anteil an der berufsbezogenen Weiterbildung (nach AES) kann allenfalls als durch das Arbeitsrecht als geregelt angesehen werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die restlichen 12% unter Ordnungsgesichtspunkten bedeutungslos sind.

Systeme der Weiterbildung

Weiterbildungsmaßnahmen sind durch unterschiedliche rechtliche Grundlagen geregelt, die jeweils als Systeme beschrieben werden können.

Unterscheiden lassen sich:

Weiterbildungsmaßnahmen die denen einer Erstqualifizierung entsprechen. Dabei kann es sich z. B. um ein Studium nach einer abgeschlossenen Ausbildung handeln. In diesen Fällen gelten die gleichen Regeln wie für eine Erstqualifizierung. Allenfalls können bestimmte Leistungen aus der Erstqualifizierung angerechnet werden. Da es ein bildungspolitisches Ziel ist, Mobilität und Durchlässigkeit der Bildungsgänge zu fördern, wird z.Zt. an der Institutionalisierung von Anerkennungsverfahren gearbeitet (ANKOM).

Umschulungsmaßnahmen nach den §§ 58-63 BBiG sind Ausbildungen für Erwachsene. Dafür kann das BMBF im Einvernehmen mit dem für diesen Wirtschaftsbereich zuständigen Ministerium Umschulungsordnungen erlassen. Das Verfahren dafür entspricht dem für den Erlass von Ausbildungsordnungen. Dies gilt auch, wenn die Umschulung in einem anerkannten Ausbildungsberuf stattfindet.

Umschulungsordnungen unterscheiden sich von denen für die Ausbildung dadurch, dass sie den Erfordernissen der beruflichen Erwachsenenbildung (was das bedeutet, lässt das Gesetz offen) entsprechen müssen.

Fortbildungsmaßnahmen nach BBiG (§§ 53-57): Fortbildungsmaßnahmen unterscheiden sich von denen zur Umschulung, dass sie sich nicht an Ausbildungsordnungen orientieren und auch in aller Regel nicht in der betrieblichen Praxis durchgeführt werden. Fortbildungsordnungen legen vielmehr Prüfungsanforderungen und Zugangsvoraussetzungen fest. Die Vorbereitung auf diese Prüfungen führen Bildungsträger, häufig Kammern, durch. Die Prüfungen werden durch Prüfungsausschüsse der zuständigen Stellen, auch überwiegend Kammern, durchgeführt.

Jede Kammer hat das Recht, eigene Fortbildungsregelungen zu beschließen und dafür Prüfungsausschüsse einzurichten (§ 54 und § 56 BBiG). Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit für bundeseinheitliche Fortbildungsordnungen, die vom BMBF im Einvernehmen mit dem zuständigen Fachministerium erlassen werden (§ 53 BBiG). Das Verfahren entspricht weitgehend dem der Erstellung von Ausbildungsordnungen. Allerdings werden hier für die Vertretung der Arbeitgeber Kammern als relevante Träger der Weiterbildung beteiligt.

Weiterbildung nach dem Sozialgesetzbuch

Der institutionalisierte, nicht-betriebliche Teil der Weiterbildung wird überwiegend von der Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) bestimmt.

Die Leistungen der BA sind umfassend in der Sozialgesetzgebung mit insgesamt zwölf Sozialgesetzbüchern (SGB) geregelt. Zu unterscheiden sind Regelungen, die für alle Bürger gelten und den Leistungen der Sozialversicherung, bei der es sich um eine gesetzliche Pflichtversicherung (Arbeitslosen- und Rentenversicherung) für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen handelt.

Der Anspruch auf Förderung der Weiterbildung ist im Sozialgesetzbuch (SGB) I im § 3 festgeschrieben. Der Anspruch auf besondere Hilfen für die Wiedereingliederung ins Arbeitsleben bei Arbeitslosigkeit wird im SGB II im § 3 begründet. Unter welchen Voraussetzungen die Kosten für eine Weiterbildung übernommen werden, legen die Paragrafen 81 bis 87 im SGB III fest.

Die BA ordnet keine Berufe und betreibt auch selbst keine Weiterbildungsinstitutionen, trotzdem hat sie den Weiterbildungsmarkt durch eigene Ordnungsvorgaben nachhaltig geprägt, indem sie die Finanzierung von Maßnahmen an bestimmte Voraussetzungen knüpft, die von den Anbietern erfüllt werden müssen. Diese Anforderungen sind im SGB III in den §§ 180 bis 184 in Verbindung mit § 177 aufgeführt. Der § 180 legt fest, dass nur Träger finanziert werden, die durch eine „fachkundige Stelle" zugelassen sind, § 181 beschreibt das Zulassungsverfahren. Die fachkundige Stelle ist im § 177 definiert. Dabei handelt es sich um eine Zertifizierungsstelle, die selbst

wieder durch eine Akkreditierungsstelle zugelassen werden muss. Das Verfahren ist durch eine Rechtsverordnung 2012 (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV) geregelt. Die Akkreditierungsstelle (DAkkS) ist eine privatrechtliche Organisation in der Rechtsform einer GmbH, der hoheitliche Aufgaben „beliehen" sind. Sie wird durch einen im SGB III § 182 festgelegten Beirat beraten. Das gesamte Akkreditierungsverfahren entspricht weitgehend dem durch den Bologna-Prozess eingeführten für Hochschulen.

Da eine Vielzahl der privaten Bildungsträger Maßnahmen für die Bundesagentur für Arbeit (BA) durchführen, kann das AZAV als Ordnungsrahmen für die berufliche Weiterbildung gelten.

4 Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung

Berufsbildungspolitik steht vor einem grundsätzlichen Zielkonflikt: Ein Ziel ist, das individuelle Recht auf Bildung und der freien Berufswahl (Art. 12 GG) umzusetzen, das andere, den Bedarf der Wirtschaft mit qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Zwischen beiden Zielen gibt es einen grundsätzlichen Unterschied: Bildung ist unbegrenzt verfügbar und nur durch Zeitressourcen beschränkt. Auch als Rentner kann man noch ein Studium in Ägyptologie beginnen, oder wozu einem sonst der Sinn steht. Auf dem Arbeitsmarkt steht hingegen nur eine bestimmte Anzahl von Arbeitsplätzen zur Verfügung, und die setzen jeweils bestimmte Qualifikationen voraus.

4.1 Varianten der Abstimmung

Aus der bildungsplanerischen Perspektive kann man das Fehlen einer Gesamtplanung für die berufliche Bildung in Deutschland beklagen, angesichts der Komplexität und Dynamik des Beschäftigungssystems muss man aber auch fragen, ob eine Gesamtplanung diesen Ansprüchen überhaupt gerecht werden könnte, und der Volkswirtschaft mit der gegenwärtigen Systemvielfalt insgesamt besser gedient ist. Bevor die Anpassungsmechanismen in den einzelnen Systemen beschrieben werden, soll deshalb zunächst ein Blick auf verschiedene Varianten der Anpassungsprozesse zwischen Qualifizierung und Beschäftigung geworfen werden.

4.1.1 Wechselwirkungen zwischen Qualifizierung und Beschäftigung

Es wäre zu einfach, Berufsbildung nur als abgeleitete Funktion des Arbeitsmarktes zu betrachten. Es bestehen vielmehr verschiedene Wechselwirkungen. Die wichtigste Wechselwirkung ist die zwischen den verfügbaren Qualifikationen und den

Arbeitsplätzen. Unabhängig davon, wie hoch eine Qualifikation ist, eine Arbeit findet man nur, wenn es dafür eine entsprechende Arbeitsstelle gibt. Das Zauberwort dafür ist „Matching", das Angebot muss zur Nachfrage passen. Informationen über freie Stellen auf dem Arbeitsmarkt sind deshalb ein wichtiges Regulationsinstrument. Andererseits reagiert aber auch der Arbeitsmarkt auf verfügbare Qualifikationen. Sind die für eine bestimmte Produktion gewünschten Qualifikationen aktuell nicht verfügbar, müssen sich Unternehmen diesen Bedingungen anpassen, z. B. indem sie den Arbeitsprozess mit verfügbaren Qualifikationen realisieren, vorhandene Beschäftige weiterbilden oder auf diese Produktion ganz verzichten. Dieser Teil der Wechselwirkung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung bekommt angesichts von technischem und organisatorischem Wandel und Globalisierung zunehmende Bedeutung.

Unter diesem Gesichtspunkt muss eine weitere Wechselwirkung betrachtet werden. Qualifikationen und Arbeitsplatzanforderungen sind keine festen Größen, sondern ändern sich mehr oder weniger schnell. Die zweite Wechselwirkung beschreibt deshalb die Flexibilitätsspielräume. Qualifikation darf dazu nicht allein daran gemessen werden, welche aktuellen Arbeitsanforderungen sich damit erfüllen lassen, sondern welches Veränderungspotenzial sie beinhalten. Für die betriebliche Seite bedeutet dies, nutzt und fördert sie diese Potenziale und vor allem, fordert und honoriert sie diese bei der Einstellung?

4.1.2 Steuern und Regeln

Für die Organisation von Systemen lassen sich zwei Prinzipien unterscheiden: Steuerung und Regelung. Am Beispiel eines Heizkörpers entspricht Steuerung einem alten Ventil, dass man auf- und zudrehen kann, die Regelung einem Thermostaten, mit dem man einen Sollwert einstellt, und der danach den Zufluss von warmen Wasser automatisch reguliert. In den Bildungssystemen findet man beide Prinzipien.

Eine perfekte Steuerung von Bildungsströmen wäre möglich, wenn man den zukünftigen Arbeitskräftebedarf genau kennt und entsprechend die Schulabgänger den jeweiligen Qualifizierungswegen zuweist. Mit welchen Mitteln dies geschehen kann, z. B. über Auswahltests oder Losverfahren ist für das Funktionieren eines solchen Systems weniger wichtig, als die Möglichkeit, die dem Beschäftigungssystem entsprechenden Qualifizierungskapazitäten hinreichend genau festlegen zu können. Ein solches System müsste also notwendig mit einer Beschränkung der Kapazitäten operieren, die den gesellschaftlichen Vorstellungen von einem offenen Bildungssystem widerspricht, es würde als Planwirtschaft keine Akzeptanz finden und ist vermutlich nach der im Grundgesetz garantierten Freiheit der Berufswahl (Art. 12 GG) unzulässig.

Eine Alternative sind marktwirtschaftliche Regelungsmodelle. Hier geht man davon aus, dass sich ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage herstellen lässt. Allerdings wird nicht Geld gegen Ware getauscht, sondern Qualifikation gegen

Beschäftigung, also nicht ein universelles Zahlungsmittel gegen eine Vielfalt an Gütern, sondern die passende Qualifikation für die passende Beschäftigung (also eher eine Form von Tauschwirtschaft). Das macht erfolgreiche Regelungen ungleich komplizierter als auf Geld-gegen-Waren Märkten.

4.1.3 Cobweb-Theorem oder der Schweinezyklus

Hinzu kommt eine Schwierigkeit, die in der Volkswirtschaft als Cobweb-Theorem oder anschaulicher als Schweinezyklus beschrieben wird. Problem ist die Zeitdauer zwischen der Information über den Schweinepreis bis zum Angebot des schlachtreifen Schweines auf dem Markt. Ein hoher Schweinepreis bewegt Schweinezüchter dazu, mehr Ferkel zu züchten. Da die Zeiten bis zur Schlachtreife etwa gleich lang sind, kommt es dann zu einem Überangebot und sinkenden Preisen. Es werden wieder weniger Ferkel aufgezogen, und der Zyklus beginnt von neuem. Solche Zyklen lassen sich für viele Teilmärkte nachweisen, wie für den Zusammenhang von Schiffbau und Frachtraten und die inzwischen gefürchteten Blasen auf den Immobilienmärkten. Immer wenn mehrere Anbieter individuelle Entscheidungen treffen, die erst nach einem bestimmten Zeitraum wirksam werden, kommt es zu einem Zyklus von Überschüssen einmal bei den Angeboten, einmal bei der Nachfrage. Diese Gesetzmäßigkeiten gelten auch für die Abstimmung von Qualifizierung und Beschäftigung. Beginnen mehr Studenten ein Ingenieurstudium, weil die Statistik offene Stellen signalisiert, sind diese bis zum Abschluss des Studiums oft besetzt, weil kein Betrieb so lange warten kann. Daraus folgt, dass es bei einem Grundsatz der individuellen freien Entscheidung für einen Bildungsweg, eine funktionierende Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung auch bei noch so guten Informationen über den Arbeitsmarkt nicht geben kann.

4.1.4 Flexibilität und Puffer im Abstimmungsprozess

Damit stellt sich die Frage, wie die Lenkung der Bildungsströme und damit die Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung trotzdem insgesamt ziemlich gut funktioniert? Darauf gibt es zwei Antworten: Eine ist die Flexibilität der Qualifikationen, die andere sind Puffer zwischen Angebot und Nachfrage.

Flexibilität

Drei Formen von Flexibilität lassen sich unterscheiden:

Breite der Qualifikation: Je breiter Qualifikationen angelegt sind, desto weniger starr ist der Zusammenhang zu bestimmten Arbeitstätigkeiten. Viele Qualifikationen lassen durchaus unterschiedliche Beschäftigungen zu. Das schafft Flexibilität bei denen, die eine Beschäftigung suchen. Viele Ausbildungsberufe sind breiter angelegt, als es die nachfolgende Tätigkeit erfordert. Das schafft Spielräume für den Übergang in Beschäftigung. Allerdings ist eine breite Ausbildung auch immer zugleich eine

Form von Ressourcenverschwendung, zumal Qualifikationen, die nicht bald nach der Ausbildung abgefordert werden, veralten. Insbesondere unter den Bedingungen des schnellen technischen Wandels ist Qualifizieren auf Vorrat wenig sinnvoll.

Varianten der Arbeitsorganisation: In Prozessketten, z. B. zum Betrieb eines Hochofens oder der Montage eines Autos, werden meist Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen eingesetzt. Durch die Kombination der verfügbaren Qualifikationen lassen sich oft Engpässe vermeiden. Für ein Ladengeschäft mit zwei Verkäuferinnen ist es sicher erstrebenswert, wenn beide sowohl Waren einräumen, als auch die Kasse bedienen können. Der Arbeitsprozess funktioniert aber (notfalls) auch, wenn nur eine die Kasse bedienen kann, und die andere die Waren einräumt.

Fort- und Weiterbildung: Insgesamt ist das Beschäftigungssystem dynamisch. Die meisten Qualifizierungen finden innerhalb dieses Systems statt, oft auch informell. Im Beispiel der Verkäuferinnen würde ein Arbeitgeber wahrscheinlich darauf hinwirken, dass die eine Verkäuferin die andere an der Kasse anlernt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die informellen Qualifizierungsprozesse an Bedeutung zunehmen, sich dafür sogar eigene Disziplinen entwickeln wie Organisations- und Personalentwicklung oder auch Wissensmanagement.

Puffer

Weniger positiv sind die Puffer zu bewerten, sie sind wie ein Zwischenlager im Produktionsprozess ein Hinweis auf Mängel im System, hier auf Ungleichgewichte zwischen Qualifizierung und Beschäftigung.

Relevantester Puffer ist Arbeitslosigkeit. Arbeitslosigkeit kann durchaus als Signal für Disparitäten im Gesamtsystem sinnvoll sein, wenn es gelingt, das Ungleichgewicht durch Qualifizierung zu beheben.

Der wohl ärgerlichste Puffer ist das Übergangssystem. Es ist ein Zeichen für das Versagen von Bildungspolitik, wenn nicht für bildungspolitische Verantwortungslosigkeit, weil es keine Perspektiven für den Übergang ins Beschäftigungssystem bietet.

Ein dritter Puffer, über den jedoch nur wenige verlässliche Zahlen vorliegen, sind prekäre Arbeitsverhältnisse und (eher ungewollte) Selbstständigkeit. In dieser Grauzone sind Abgrenzungen oft schwierig. Handelt es sich bei einem Praktikum nun um einen hoffnungsvollen Einstieg in reguläre Beschäftigung oder schamlose Ausbeutung, ist der Werkvertrag der zukunftsweisende Weg in ein Start-Up, oder eine trickreiche Umgehung der Tarif- und Sozialversicherungspflicht? Wie immer die Bewertung ausfällt, dass hier Diskrepanzen zwischen Qualifizierung und Beschäftigung vorliegen, ist nicht zu übersehen.

4.2 Abstimmung in den Systemen

Nachdem im vorigen Abschnitt gezeigt wurde, wie unterschiedlich die rechtlichen Rahmenbedingungen der Systeme der beruflichen Bildung sind, verwundert es nicht, dass daraus auch jeweils eigene Abstimmungsmechanismen zum Beschäftigungssystem folgen.

4.2.1 Hochschulsystem

Durch die Bologna-Reform mit der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen befindet sich das Hochschulsystem im Umbruch.

Traditionell war das Hochschulsystem durch an der Systematik von Wissenschaften orientierten Studienfächern bestimmt. Nur wenige Studiengänge waren auf bestimmte Berufe ausgerichtet, wie Medizin oder Lehramt. Mit dem Bachelor wird nun die Berufsorientierung von Studiengängen und Abschlüssen angestrebt. Wie sich diese Veränderungen auf die Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung auswirken wird, ist gegenwärtig noch nicht abschließend erkennbar. Aktuell werden 9.350 Bachelorabschlüsse und 7.350 Masterstudiengänge gezählt.

Grundsätzlich bietet das Hochschulsystem nur geringe Möglichkeiten der Steuerung und Regelung, und dies vor allem durch die Beschränkung von Kapazitäten. Allerdings verbietet auch hier die garantierte Freiheit der Berufswahl eine Steuerung über Bedarfszahlen im Beschäftigungssystem, die Regelungen erfolgen indirekt über Begrenzungen der finanziellen Mittel.

Wenn trotzdem die Beschäftigungschancen für Akademiker vergleichsweise gut sind, dann liegt das vor allem an der Flexibilität des (alten) zweistufigen Systems. Zweistufig bedeutet, dass die Beschäftigungsfähigkeit erst nach dem Studienabschluss in der beruflichen Praxis erreicht wird. Für manche Studiengänge wie Medizin, Jura oder Lehramt ist die Zweistufigkeit durch Berufsordnungen vorgegeben, in den meisten anderen entspricht sie der gängigen Praxis (z. B. durch Praktika oder Trainee-Programme). Man studiert Geschichte, Philosophie oder Literatur und kann damit Redakteur oder auch Verlagslektor werden. Das wissenschaftliche Studium liefert eine breite Grundqualifikation für die Einarbeitung in die anschließende Berufstätigkeit.

Bachelorabschlüsse zielen auf bestimmte Berufstätigkeiten, ohne dass es dafür jedoch eine Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem gibt. Sowohl das Angebot als auch die Nachfrage nach Studienplätzen ist rein spekulativ. Wie die Vielzahl der berufsorientierten Bachelorabschlüsse zu einer adäquaten Beschäftigung auf einem insgesamt unübersichtlichen Arbeitsmarkt führen soll, wird sich erst noch zeigen müssen. Allenfalls über Praktika während des Studiums lässt sich das Beschäftigungsrisiko verringern. Die große Nachfrage nach Fortsetzung des Studiums zu einem

Masterabschluss, mit dem eine breitere wissenschaftliche Grundqualifikation zu erreichen ist, kann als Hinweis auf Fehlsteuerungen im gegenwärtigen Hochschulsystem interpretiert werden.

Im vorhandenen Ordnungsrahmen lassen sich keine Optionen für eine bessere Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung erkennen. Eine Alternative bieten nur duale Studiengänge, die den Abstimmungsregelungen im dualen System folgen.

4.2.2 Duales System

Die niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wird bildungspolitisch oft dem dualen System zugeschrieben. Die Systembetrachtung unter dem Gesichtspunkt von Steuerung und Regelung weist darauf hin, dass es wahrscheinlich nicht nur die zwei Lernorte sind, die zu hohen Übergangsraten ins Beschäftigungssystem beitragen. Das duale System ist überhaupt das Einzige, das ohne steuernde Eingriffe eine direkte Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung durch Regelung erlaubt, indem der Übergang ins Beschäftigungssystem an den Beginn der dualen Ausbildung geschoben wird. In das duale System als Teilsystem der beruflichen Bildung kommt nur, wer einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abschließt.

Allerdings gelingt auch mit diesem Ordnungsrahmen nicht die perfekte Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung. Auch dieses System kann Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung nicht vollständig verhindern. Die Regelung über einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb hat einige deutliche Nachteile. Vier Problemfelder sollen hier aufgezeigt werden.

Erstes Problemfeld, kein Betrieb kann zur Ausbildung gezwungen werden. Immer weniger Betriebe beteiligen sich überhaupt an der Ausbildung. Und nichts zwingt Betriebe, die ausbilden, ihre Quoten am tatsächlichen Bedarf zu orientieren. Trotz der günstigen Voraussetzungen für die Abstimmung von Qualifizierung und Beschäftigung ist eine vollständige Deckung des Fachkräftebedarfs allein über das duale System eher unwahrscheinlich.

Zweites Problemfeld ist, die Aufnahme in das duale System wird durch einzelbetriebliche Entscheidungen bestimmt. Das macht das System konjunkturabhängig. Insbesondere kleinere Betriebe bilden nur aus, wenn die Auftragslage gut ist. Ein Rückgang der Konjunktur ist regelmäßig auch mit einem Rückgang der Auszubildendenzahlen verbunden. Erholt sich die Wirtschaft, fehlen dann die Fachkräfte. Der aktuell beklagte Fachkräftemangel ist zumindest teilweise ein Ergebnis dieses Effekts (des Konjunktureinbruchs nach 2009).

Drittes Problemfeld ist, dass sich die Auswahl der Berufe am aktuellen Bedarf orientiert. Betriebe können immer nur die Qualifikationen vermitteln, die sie in ihren Leistungsprozessen direkt benötigen. Das duale System ist deshalb strukturkonservativ. Die Möglichkeiten, die Ausbildung auch an zukünftigen Bedarfen auszurichten, sind deutlich beschränkt.

Fehlsteuerungen sind vor allem bei Betrieben möglich, die in mehreren Berufen ausbilden. Allein als Folge der Zeitspanne von mindestens fünf Jahren von der Entscheidung in bestimmten Berufen auszubildenden bis zur beschäftigungsfähigen Fachkraft sind Disparitäten zwangsläufig. Ohne ergänzende Anpassungsmaßnahmen ist das duale System nicht funktionsfähig.

Erschwerend kommt hinzu, dass Betriebe die Tendenz zeigen, sich bei der Ermittlung ihres Fachkräftebedarfs an der Vergangenheit statt an der Zukunft zu orientieren. Eine systematisch proaktive Bedarfsermittlung ist eher die Ausnahme. Auch die Annahme neuer Berufe (z. B. Produktionstechnologen) erfolgt selbst dann, wenn der Bedarf absehbar ist (hier vor allem die Entwicklung zur Industrie 4.0), nur zögerlich. Gleiches gilt für die Umsetzung neuer Profile in überarbeiteten Ausbildungsberufen.

Viertes Problemfeld ist, dass es sich in manchen Branchen lohnt, Auszubildende als billige Arbeitskräfte einzusetzen, und deshalb weit über den eigenen Bedarf hinaus auszubilden. Der überwiegende Teil der Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung lässt sich durch diese Fehlsteuerung erklären.

In Zeiten knapper Ausbildungsplätze haben Bildungspolitiker solche Fehlsteuerung (jede Ausbildung ist besser als keine) noch als besonderes Engagement für die Ausbildung gelobt. Für hilfreiche Informationen zur Berufswahl, um damit das Matching zu verbessern, wäre es sinnvoll, regional zu den einzelnen Berufen auch die Übernahmequoten oder das Verhältnis von Auszubildenden zu Fachkräften zu veröffentlichen. Es ist zu hoffen, dass sich mit dem Rückgang der Schülerzahlen auch diese Fehlsteuerungen reduzieren.

4.2.3 Schulberufssystem

Sieht man duales und Schulberufssystem als Einheit zur Deckung des Fachkräftebedarfs könnte das Schulberufssystem eine sinnvolle Ergänzung zum Ausgleich der Disparitäten im dualen System leisten. Allein, es nimmt diese Funktion nicht wahr. Ein Grund ist, dass sich das Angebot an schulischen Qualifizierungsmöglichkeiten überwiegend an der Nachfrage der Schulabgänger orientiert, statt am absehbaren Fachkräftebedarf.

Gerade das Schulberufssystem in seinen mit öffentlichen Mitteln finanzierten Teilen bietet vorzügliche Rahmenbedingungen durch Finanzierungsvorgaben die Bildungsströme in zukunftsfähige Bereiche zu lenken. Diese Möglichkeiten werden jedoch nicht genutzt, weil auf Regelsysteme zum Beschäftigungssystem verzichtet wird.

Allenfalls bei Fachschulen in privater Trägerschaft, lassen sich Tendenzen erkennen, Marktlücken, die das duale System lässt, mit Angeboten zu füllen. Ein Blick auf die Angebote zeigt allerdings, dass diese sich eher an bestimmten Modetrends orientieren (irgendwas mit Medien) als an Arbeitsmarktanalysen.

4.2.4 Übergangssystem

Die Schwierigkeiten beginnen damit, dass es kein einheitliches Übergangssystem gibt, sondern eine Vielzahl von Maßnahmen, die Schulabgänger irgendwie institutionell versorgen, denen nur gemeinsam ist, dass sie zu keinem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Teilweise finden diese Maßnahmen an Berufsschulen statt, teilweise bei privaten Bildungsträgern finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit. Gemeinsam ist allen Maßnahmen, dass eine Vermittlung von im Beschäftigungssystem verwertbaren Qualifikationen nicht vorgesehen ist.

4.2.5 Weiterbildung

Am besten abgestimmt auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems ist die Weiterbildung. Dafür spricht, dass mehr als vier Fünftel (nach AES) aller Maßnahmen von Betrieben durchgeführt und überwiegend auch finanziert wird. Für diese Maßnahmen kann ein direkter betrieblicher Qualifikationsbedarf angenommen werden, der zudem auch noch kurzfristig gedeckt wird, im Gegensatz zur Ausbildung, die als mittelfristige Investition zu sehen ist.

Die Statistik zeigt damit, dass Weiterbildung überwiegend für die stattfindet, die sich im Beschäftigungssystem befinden. Umso wichtiger ist die Frage, was mit denen wird, die aus dem Beschäftigungssystem herausfallen, also vor allem die, die arbeitslos werden? Hier wirkt die Finanzierung durch die Bundesagentur für Arbeit, die in der Sozialgesetzgebung geregelt ist. Durch Qualifizierung insbesondere von Arbeitslosen trägt sie zum Ausgleich der Disparitäten zwischen Qualifizierung und Beschäftigung bei. Der Vollständigkeit halber ist darauf hinzuweisen, dass auch Berufsgenossenschaften Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen (insbesondere für Umschulungen) tragen, wenn z. B. wegen eines Arbeitsunfalls die Arbeit im erlernten Beruf nicht mehr ausgeübt werden kann.

Im Januar 2015 befanden sich 171.764 Teilnehmende in von der BA geförderten Weiterbildungsmaßnahmen (Statistik BA). Die Maßnahmen werden von den einzelnen Jobcentern ausgewählt. Dadurch ist eine Ausrichtung auf den aktuellen regionalen Arbeitsmarkt möglich. Die Weiterbildung durch die BA kann als Musterbeispiel eines über Finanzierung gesteuerten Weiterbildungssystems gelten (die Freiheit der

Berufswahl wird durch die Definition als Sozialleistung ausgehebelt). Allerdings leistet auch dieses System keine zufriedenstellende Abstimmung zwischen Qualifizierung und Beschäftigung. Nicht jeder, der eine Weiterbildung erhält, findet damit auch eine Beschäftigung. Dafür gibt es vor allem zwei Gründe:

Ein Grund ist, dass aus dem Beschäftigungssystem auch Menschen herausfallen, deren Leistungsfähigkeit aus unterschiedlichen Gründen (Krankheit, Alter) eingeschränkt ist. Zwar sehen die Sozialgesetze gerade für Personengruppen mit besonderen Beeinträchtigungen besondere Förderungen vor, sie finden jedoch ihre Grenzen an der Bereitschaft von Betrieben, diese Personen zu beschäftigen.

Der zweite Grund ist, dass die Jobcenter zwar gehalten sind, die Auswahl der Maßnahmen auf die Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes abzustimmen, es aber keinen Mechanismus gibt, die Inhalte der Maßnahmen auf die realen Anforderungen betrieblicher Arbeitsplätze (wie z B. im dualen System durch betriebliche Praxis) auszurichten. So werden z. B. Buchhaltungskurse durch außerbetriebliche Bildungsträger gefördert, weil die Betriebe einen Bedarf in diesem Bereich angeben, durch die Entwicklung von Programmen zur integrierten Datenverarbeitung wird jedoch der klassische Beruf des Buchhalters immer weniger gebraucht. Eine Ermittlung der realen Arbeitsanforderungen ist zwar grundsätzlich möglich, erfordert jedoch zusätzlichen Aufwand, den sich Bildungsträger im Wettbewerb oft nicht leisten. Ähnliches ist zu beobachten, wenn z. B. in Maßnahmen qualifizierte Köche und Köchinnen von Betrieben nicht eingestellt werden, in der Sorge, dass diese auf den in der Gastronomie üblichen Stress nicht hinreichend vorbereitet sind.

5 Zusammenfassung

Berufliche Bildung in Deutschland wird vor allem durch drei Systeme mit jeweils eigenem Ordnungsrahmen bestimmt:

Das Hochschulsystem mit einem durch den sog. Bologna-Prozess bestimmte privatwirtschaftlich organisierte Akkreditierung von Studiengängen.

Das duale System der Ausbildung, in das nur Eintritt findet, wer einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abschließt, und dessen betrieblicher Teil bundeseinheitlich über das BBiG geregelt ist. Nach dem BBiG sind auch Verordnungen für bundeseinheitliche und geschützte Fortbildungsberufe (z. B. Meister im Handwerk und in der Industrie) möglich. Die Prüfungen werden durch die zuständigen Stellen (Kammern) abgenommen.

Das Schulberufssystem, das durch Schulgesetze der Länder geregelt wird. Bundeseinheitliche Berufe sind in diesem System entweder durch Bundesverordnungen für Heilberufe oder durch KMK-Empfehlungen möglich, die jedoch für die Länder nicht bindend sind.

Hinzu kommt ein Übergangssystem, das als Puffer zwischen Schulabschluss und beruflicher Qualifizierung dient.

Individueller Aufstieg und Anpassung an technischen, sozialen und organisatorischen Wandel ist über die Weiterbildung möglich. Die überwiegende Zahl der Maßnahmen wird von Betrieben durchgeführt und nur durch Arbeitsrecht, Tarifabschlüsse oder Betriebsvereinbarungen geregelt. Maßnahmen für Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit Bedrohte werden von der BA finanziert.

Die Abstimmung der Qualifizierung auf die Nachfrage des Beschäftigungssystems wird durch die grundgesetzlich garantierte Freiheit der Berufswahl eingeschränkt. In Schulen und Hochschulen ist eine Steuerung nur indirekt über die Bereitstellung von Kapazitäten möglich. Ein hinreichend funktionierendes Regelungssystem erreicht das duale System durch den Zugang über einen Ausbildungsvertrag, also einer Verlagerung des Übergangs in das Beschäftigungssystems vor die duale Ausbildung.

Quellen

Zitierte Literatur

Bülow-Schramm, Margret/Heumann, Christoph (2012): Akkreditierung im Widerstreit: Entwicklungspfade in die Zukunft der externen Qualitätssicherung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_255.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Koch, Johannes (2015): Ordnungsarbeit: Akteure und Prozesse. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 309-340.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Gesetze

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf (Abruf: 26.05.2015).

Berufsbildungsgesetz (BBiG)
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
(Abruf: 26.05.2015).

Sozialgesetzbuch (SGB I)
http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_1/ (Abruf: 26.05.2015).

Sozialgesetzbuch (SGB II)
http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/ (Abruf: 26.05.2015).

Sozialgesetzbuch (SGB III)
http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/ (Abruf: 26.05.2015).

Statistik

http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2014_barrierefrei.pdf
(Abruf: 26.05.2015).
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datenreport zum jährlich erscheinenden Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), hier: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014.

http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2014_barrierefrei.pdf
(Abruf: 26.05.2015).
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Jährlich erscheinender Berufsbildungsbericht, hier Berufsbildungsbericht des Jahres 2014.

http://statistik.arbeitsagentur.de/ (Abruf: 26.05.2015).
Bundesagentur für Arbeit: Statistische Daten, Berichte und Analysen nach Themen, Regionen, Arbeitsmarktberichte und weitere Informationen zur Ansicht und zum Download.

Akkreditierung Hochschulen

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Dokument „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen". Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010.

http://www.akkreditierungsrat.de/ (Abruf: 26.05.2015).
Internetseite der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Akkreditierungsrat). Der Akkreditierungsrat regelt und organisiert das deutsche Akkreditierungssystem.

http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Wissenschaftsrat (2012): Dokument „Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung“.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Vereinbarung-Akkreditierung-Studiengaenge.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Vereinbarung zur Stiftung „Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“, Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.12.2004.

Akkreditierung Weiterbildung

http://www.gesetze-im-internet.de/azav/BJNR050400012.html (Abruf: 26.05.2015).
Verordnung über die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung – AZAV).

http://www.dakks.de/ (Abruf: 26.05.2015).
Internetseite der Deutschen Akkreditierungsstelle (DAkkS). Die DAkkS ist die nationale Akkreditierungsstelle der Bundesrepublik Deutschland. Sie handelt nach der Verordnung der Europäischen Gemeinschaft (EG) Nr. 765/2008 und dem Akkreditierungsstellengesetz (AkkStelleG) im öffentlichen Interesse als alleiniger Dienstleister für Akkreditierung in Deutschland.

Bildung in Europa

http://www.bmbf.de/de/15553.php (Abruf: 26.05.2015).
Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Bologna-Prozess: „Die Entwicklung von den Anfängen bis heute“.

http://www.uni-mannheim.de/ects/p/Sorbonne.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Sorbonne Erklärung: „Gemeinsame Erklärung zur Harrnonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“. Paris, Sorbonne, 25.05.1998.

https://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Bologna Erklärung: „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister“. Bologna, 19.06.1999.

http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_de.htm (Abruf: 26.05.2015).
Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET).

http://ec.europa.eu/education/tools/ects_de.htm (Abruf: 26.05.2015).
Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS).

http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/docs/guide/guide_de.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Leitfaden der Europäischen Kommission (MARKT/D/8327/2001-DE) für die Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise.

http://ankom.his.de/ (Abruf: 26.05.2015).
ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung.

Fach- und Fachhochschulen
http://www.kmk.org/ (Abruf: 26.05.2015).
Internetseite der Kultusministerkonferenz (KMK).

http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/berufliche-bildung.html (Abruf: 26.05.2015).
Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK).

http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Kultusministerkonferenz (KMK): Dokument „Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm".

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 25.09.2014).

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_06-Berufsabschluesse-an-FS.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Dokumentation der Kultusministerkonferenz (KMK) über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Fachschulen (Beschluss des Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 06.02.2015).

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bachelor-Berufsakademie-Studienstruktur.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur (Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15.10.2004).

Duale Studiengänge
http://www.bibb.de/de/702.php (Abruf: 26.05.2015).
Bundesinstitut für Berufsbildung: Duale Studiengänge

https://studieren.de/berufsakademien.0.html (Abruf: 26.05.2015).
studieren.de: Berufsakademien/Duale Hochschulen

Gesundheitsberufe
http://www.bmg.bund.de/themen/gesundheitssystem/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html (Abruf: 26.05.2015).
Informationen des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) über „Gesundheitsberufe".

http://www.bundesaerztekammer.de/downloads/2.pdf (Abruf: 26.05.2015).
Bundesärztekammer: Gesundheitsfachberufe: Gesamt-Übersicht nach berufsrechtlichem Status.

http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7369
(Abruf: 26.05.2015).
Bundesinstitut für Berufsbildung: Gesundheitsfachberufe im Überblick.

Bernd Remmele

D3 Von der Input- zur Output-Steuerung

1 Einführung 749

2 Der ‚PISA-Schock' und seine Folgen 750
2.1 Kritik an PISA 751
2.2 Die Einführung von Bildungsstandards 753
2.3 Kompetenzen und Kompetenzmodelle 756
2.4 Umsetzung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) 757
2.5 Kritik an den Reformen des Bildungssystems 758

3 Beispiele für Standards und Kompetenzmodelle 761
3.1 Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung 761
3.2 Standards für die ökonomische Allgemeinbildung 763

4 Zusammenfassung 764

Im Anschluss an den ‚PISA-Schock' wurde das deutsche Bildungssystem einem umfangreichen Reformprozess unterzogen. Eine wesentliche Reformmaßnahme stellt die Einführung von Bildungsstandards, insbesondere in verbindlicher Form für das allgemeinbildende Schulwesen, dar. Mit der Vorgabe von Bildungsstandards wird eine Zielgröße definiert, um damit das Schulsystems (vermeintlich) besser über dessen Output steuern zu können – als dies bisher über den Input, beispielsweise in Form materieller und personeller Ressourcen, geschah. Zum weiteren Verständnis untersucht der Beitrag, wie sich Bildungsstandards zusammensetzen und welche Bedeutung Kompetenzorientierung und Kompetenzmodelle für die Entwicklung von Bildungsstandards haben.

1 Einführung

Im Anschluss an den ‚PISA-Schock' wurde in den letzten Jahren das deutsche Bildungssystem, insbesondere das allgemeinbildende, einem umfangreichen Reformprozess unterzogen, der zu einer grundlegenden Umgestaltung in der Schulpraxis führen

kann bzw. soll. Diesen Reformprozess, der sich als Abkehr von der Orientierung an eher verwaltungstechnischen Inputfaktoren, insbesondere Ausbildungsrichtlinien für Lehrkräfte, materielle und personelle Ressourcen oder Lehrpläne, hin zur Handlungsspielräume eröffnenden Vorgabe von Lernergebnissen bestimmt (also letztlich dem Input von Output-Vorgaben; vgl. Zeitler et al. 2012, S. 16), gilt es nachzuvollziehen und einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Grundlage dieses Reformprozesses sind auf Kompetenzmodellen aufbauende Bildungsstandards. Die Orientierung an Kompetenzmodellen ist allerdings nicht auf den allgemeinbildenden Bereich beschränkt, so dass sich hier auch übergreifende Schlüsse für die berufliche Bildung ziehen lassen.

Nach einer kritischen Diskussion dieser Zusammenhänge werden abschließend je ein berufs- und ein allgemeinbildender Ansatz zur Entwicklung eines Kompetenzmodells exemplarisch analysiert.

2 Der ‚PISA-Schock' und seine Folgen

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse löste 2001 einen Aufschrei in der deutschen (Medien-)Öffentlichkeit aus: Vom „Bildungsnotstand" deutscher Schüler, von einer „Bildungsmisere" des Schulsystems war die Rede.

PISA, das inzwischen regelmäßig von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) durchgeführte „Programme for International Student Assessment", misst an Schülern zum Ende ihrer Pflichtschulzeit, also im Alter von rund 15 Jahren die Bereiche Lesekompetenz, mathematische, naturwissenschaftliche Grundbildung sowie in jeder Erhebungsrunde spezifische andere Kompetenzbereiche. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf der Erfassung von angelerntem Faktenwissen, es soll vielmehr getestet werden, wie gut die unterschiedlichen Schulsysteme die Jugendlichen auf das alltägliche Leben vorbereiten und ob die Schülerinnen und Schüler das Erlernte in Alltagssituationen anwenden können.

Die an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten erhalten dadurch Vergleichsdaten über die Kenntnisse ihrer Schüler und über Faktoren, die deren Leistungen beeinflussen. So können u. a. Beziehungen zwischen Leistungsergebnissen und den sozialen Merkmalen von Jugendlichen erkannt werden. Hintergrundmerkmale von Schulen wie z. B. deren Organisationsstrukturen oder deren finanzielle Ausstattung werden ebenso erfasst. Dies soll es ermöglichen, die Stärken und Schwächen einzelner

Schulsysteme sichtbar zu machen. Da die Studie alle drei Jahre durchgeführt wird, können inzwischen auch Veränderungen in den Leistungen und den Schulsystemen erfasst werden.

Die Resultate der deutschen Schüler in der ersten PISA-Studie, in deren Fokus die Lesekompetenz stand, wurden als niederschmetternd wahrgenommen: Es zeigte sich, dass im oberen Leistungsbereich im Vergleich mit den anderen Staaten nur durchschnittliche Leistungen erbracht und im unteren Leistungsbereich sehr schlechte Resultate erzielt wurden. Die durchschnittlichen Leistungen lagen in allen Bereichen unterhalb des OECD-Mittelwertes. Außerdem wurde deutlich, dass die Leistungsstreuung (also der Abstand zwischen den Besten und den Schlechtesten) in Deutschland überdurchschnittlich groß und der Schulerfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig war.

Im Prinzip waren diese Ergebnisse nicht neu: Schon die 1995 durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudie „TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study" zeigte nur mittelmäßige Ergebnisse deutscher Schüler. Der ‚Output' des deutschen Schulsystems erschien also mangelhaft.

Noch mit Blick auf den ‚Input' wurde schon in den 1960er Jahren von einem „Bildungsnotstand" in Deutschland gesprochen. Georg Picht (1964) bezog sich dabei vor allem auf fehlendes Lehrpersonal und eine ungenügende Schulausstattung, aber auch auf einen bevorstehenden Fachkräftemangel aufgrund geringer Bildungschancen von Arbeiterkindern und Kindern aus ländlichen Regionen. Bereits in den 1960er Jahren wurde auch auf den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg im deutschen Schulsystem hingewiesen. Es wurden Reformen des Bildungssystems gefordert und eingeleitet, doch erst als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse kam es zu grundlegenden Reformen des deutschen Schulsystems (vgl. Stoller 2005).

2.1 Kritik an PISA

Kritiker bemängeln allerdings ein Missverhältnis zwischen der erheblichen bildungspolitischen Wirkung, die PISA hatte und hat, und den Ergebnissen, die mit der gegebenen Methode erreicht werden können. Denn auch in anderen Ländern, z. B. Norwegen, kam es zu einem ‚PISA-Schock'. Auch dort zeigt sich, dass die PISA-Ergebnisse angetan waren eine hohe Relevanz für die öffentliche Diskussion des Schulsystems zu entfalten:

> *PISA is meant to provide results to be used in the shaping of future policies. After 6-7 years of living with PISA, we see that the PISA concepts, ideology, values and not least the results and the rankings, shape international educational policies and also influence national policies in most of the participating countries. Moreover, the PISA results*

> *provide media and the public with convincing images and perceptions about the quality of the school system, the quality of their teachers' work and the characteristics of both the school population and future citizens.* *(Sjøberg 2007, S. 204)*

Svein Sjøberg kritisiert diese Fixierung mit Hinweis darauf, dass zum einen die Validität der Ergebnisse fragwürdig ist, sowie die PISA-Autoren selbst darauf hinweisen, dass die viel beachteten Rangunterschiede häufig nicht signifikant sind, und dass zum anderen die Zielsetzung von PISA eigentlich selten den nationalen Bildungszielen entspricht.

> *The concerns of PISA are not about 'Bildung' or liberal education, not about solidarity with the poor, not about sustainable development etc. – but about skills and competencies that can promote the economic goals of the OECD. Saying this is, of course, stating the obvious, but such basic facts are often forgotten in the public and political debates over PISA results.* *(Sjøberg 2007, S. 209)*

Obwohl es eine Stärke von PISA ist, nicht Schulwissen sondern Alltagskompetenzen zu erheben bzw. erheben zu wollen, werden die Unterschiede in den Testergebnissen aber vor allem durch die Merkmale von Schulsystemen erklärt.

Dennoch ergibt sich auch eine Verzerrung der PISA-Ergebnisse durch länderspezifisch unterschiedliche Lernkulturen. In manchen (asiatischen) Ländern wird die Beteiligung mit nationaler Ehre verknüpft, und ‚learning to the test' ist dort ein gängiges Prozedere, während in anderen (z. B. europäischen) Kontexten die für den ‚Erfolg' relevanten „task value beliefs", d. h. wie bedeutsam die Schüler einen solchen Test für sich einschätzen, in Bezug auf die PISA-Test eher zu vernachlässigen sind.

Generell wird Sjøberg zufolge bei der Interpretation von Testergebnissen zu wenig Rücksicht auf die ökonomischen, politischen, historischen und kulturellen Eigenheiten der partizipierenden Länder (und der dazugehörigen Jugendkulturen) geachtet. So kritisiert Sjøberg, dass bei der Auswahl von anwendungsorientierten Alltagssituationen für die einzelnen Items prinzipiell keine kulturellen Unterschiede und aktuellen regionenspezifischen Problemstellungen aufgegriffen werden können. Somit könne PISA seinem eigentlichen Ziel, Jugendliche mit für sie alltagsrelevanten Problemstellungen zu konfrontieren, aber gar nicht gerecht werden.

> *The PISA items are – in spite of an admirable level of ambition – nearly the negation of the skills and competencies that many educators consider important for facing future challenges in modern, democratic societies.* *(Sjøberg 2007, S. 215)*

Ähnliche Kritikpunkte tauchen auch in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland wieder auf.

2.2 Die Einführung von Bildungsstandards

Der PISA-Schock löste in Deutschland ein „Reformgewitter" aus (Gruschka 2011, S. 13). Ein wesentlicher Teil dieses Gewitters war die Etablierung von Bildungsstandards für bestimmte Schulfächer. Bereits im Juni 2002 entschied sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Einführung von Bildungsstandards an deutschen Schulen. Grund hierfür war ein „Leistungs-, Gerechtigkeits- und Steuerungsdefizit" (Tenorth 2009, S. 13) des deutschen Bildungssystems, das durch die PISA-Studie offensichtlich wurde:

> *Bildungsstandards sind in Deutschland als Reaktion auf die Identifizierung einer dreifachen strukturellen Problemlage im Bildungssystem eingeführt worden. Seit den PISA-Studien ist auch einer breiteren Öffentlichkeit klar: Nicht nur die Qualität der Schülerleistungen lässt in Deutschland zu wünschen übrig, die soziale Gerechtigkeit ist offenkundig nicht gewährleistet und die traditionellen Formen, in denen das Bildungswesen bislang gestaltet worden ist, sind nicht mehr tragfähig. (Tenorth 2009, S. 13)*

Als einen ersten wichtigen Schritt zur Umgestaltung des Bildungswesens mit der Hilfe von Bildungsstandards gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Gutachten ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards', die sogenannte Klieme-Expertise, (Klieme et al. 2003) in Auftrag. Dieses Gutachten klärt, wie Bildungsstandards definiert und umgesetzt werden sollen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um Bildungsstandards zu implementieren und welche Folgen eine Einführung von Standards auf Schulen und das Schulsystem haben kann. Dazu reflektierte die beauftragte Expertengruppe auch kritisch die Erfahrungen anderer Länder, in denen Bildungsstandards bereits früher eingeführt worden sind. Die Klieme-Expertise wurde von der KMK in die Entwicklung von Bildungsstandards zentral einbezogen und hatte somit einen großen Einfluss auf die Konzeption und Umsetzung von Bildungsstandards in Deutschland.

Die Klieme-Expertise reflektiert dabei selbst den Paradigmenwechsel von der Input-Steuerung des Schulsystems hin zu seiner Output-Steuerung:

> *In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den ‚Input' gesteuert [...], so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am ‚Output' orientieren [...]. Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. Die Schulen und die Bildungsadministration sollen [...] Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die*

> *Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. […] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.* *(Klieme et al. 2003, S. 11 f.)*

Letztlich sind Bildungsstandards „durch Bildungsziele legitimierte und mittels Tests überprüfbare Leistungserwartungen" (Klieme/Rakoczy 2008, S. 22). Bildungsstandards sollen dadurch vor allem zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen, u. a. durch die Förderung der diagnostischen Kompetenz des Lehrpersonals, einen auf die Voraussetzungen der SchülerInnen eingehenden, anwendungsorientierten Unterricht, die Förderung kumulativen Lernens und die Qualitätssicherung und -steigerung durch interne und externe Evaluation.

Vor diesem Hintergrund kommen Bildungsstandards vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen eine Orientierungsfunktion und zum anderen eine Rückmeldefunktion. Die Orientierungsfunktion dient Lehrkräften dazu, ihr professionelles Handeln an den erwarteten Leistungen, wie sie durch die Bildungsstandards formuliert werden, auszurichten. Die Rückmeldefunktion wird durch das Bildungsmonitoring und Schulevaluationen erfüllt, mit Hilfe derer festgestellt wird, ob die Lernziele auch erreicht wurden. Bildungsstandards sollen daher als zentrale Elemente „Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren" enthalten (Klieme et al. 2003, S. 23). Das ‚Testen' von Schülern ist damit nicht Selbstzweck, sondern Testerhebungen sind nur „sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln." (Klieme et al. 2003, S. 49)

So gesehen bleibt auch der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung im Rahmen traditioneller Perspektiven auf Schule und Unterricht. Entsprechend sehen etwa Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008, S. 248) die Einführung von Bildungsstandards auch nicht als „Bruch" oder „radikale Neuorientierung" in der Qualitätssicherung von Bildungssystemen, sondern vielmehr als „notwendige Ergänzung" zu den bislang bestehenden Steuerungselementen. Auch die Qualitätssicherung des Bildungssystems bedürfe des klassischen Zusammenwirkens von Input-, Prozess- und Output-Qualität. Tabelle 1 zeigt die relevanten Qualitätsfaktoren gegliedert in diese drei ‚Säulen':

Input gesteuert über Ressourcen	**Prozess** gesteuert über ‚Qualität'	**Output** gesteuert über Resultate
• Kohärente Lehrpläne und Lehrmittel • Gut aus- und fortgebildetes (und engagiertes) Lehrpersonal • Effiziente Struktur des Bildungssystems • Gut ausgestattete Schulen	• Internalisierte und klare Erwartungen des Lehrpersonals und der Schüler insbesondere im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Schulklima • Schul- und Fachinteresse • Positive Lerneinstellung	• Standardbasierte Leistungstests • Valide Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation • Effektive Feedbackprozesse im Hinblick auf die Erhebungsergebnisse

Tabelle 1: Drei Säulen der Steuerung und Qualitätssicherung des Bildungssystems (nach Oelkers/Reusser 2008, S. 249)

Vor diesem Hintergrund kann auch die Leistung des Bildungssystems (Bildungsmonitoring), die einzelner Schulen (Schulevaluation) sowie in Ausnahmen von Schülern (Individualdiagnostik) kontrolliert werden. Diese Objektivierung der Leistungsbeurteilung kann bzw. soll dabei auch einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten.

Eine entscheidende Voraussetzung für die konsistente Formulierung von Bildungsstandards ist ein adäquates Kompetenzmodell. Nur dies gestattet die systematische domänenspezifische Bestimmung der erwartbaren und testbaren Kompetenzen, die Schüler bis zu bestimmten Jahrgangs- bzw. Abschlussstufe erlangt haben sollten, d. h. den kumulativen Verlauf der jeweiligen fachlichen Lernprozesse. Mit Domäne ist dabei ein fachlich zusammenhängender Kompetenzbereich gemeint – unabhängig davon, ob es ein entsprechendes eigenständiges Schulfach gibt oder nicht.

Für die Organisation von Schule ändert sich somit einiges. Statt relativ enger inhaltlicher Vorgaben (z. B. durch Lehrpläne) werden die zu einer bestimmten Zeit erwartbaren Ergebnisse in Form relativ allgemeiner Kompetenzbeschreibungen definiert. Die Schulen und die Lehrkräfte erhalten so mehr Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts. Mit der Einführung von Bildungsstandards geht damit die Umstellung auf – typischerweise schuleigene – Kerncurricula einher. Damit ändert sich das Bild der Professionalität von Lehrkräften: sie erhalten nicht nur mehr Freiheitsgrade, sondern müssen auch mehr Verantwortung übernehmen und – bei der Entwicklung der Kerncurricula – stärker als bisher zusammenzuarbeiten.

Gleichzeitig können Bildungsstandards durch die Definition von Lernergebnissen die Lehrenden in ihrer Unterrichtsgestaltung unterstützen und die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte fördern. Idealerweise wird der Unterricht durch die Einführung von Bildungsstandards kompetenzorientiert gestaltet; d. h. der Fokus im Unterricht liegt auf den Lernprozessen der Schüler und nicht wie bislang vorrangig auf Inhalten. Nicht das Lernen von Faktenwissen steht im Vordergrund, Schüler sind so

zu unterrichten, dass das ggf. auch auf individuellen Lernwegen Gelernte Handlungsfähigkeit generiert, und spezifische Probleme in verschiedenen Anwendungssituationen gelöst werden können.

2.3 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Mit der Einführung von Bildungsstandards wird Kompetenzorientierung ein zentrales Element der Gestaltung von Unterricht. Um eine solche Kompetenzorientierung, die auf die Handlungsfähigkeit bzw. der Performanz der Schüler zielt, zu gewährleisten, ist es notwendig zu definieren, was „Kompetenz" eigentlich bedeuten soll. Die Definitionen von Kompetenz fallen teilweise recht unterschiedlich aus; so reichen Kompetenzdefinitionen „von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten" (Klieme et al. 2003, S. 72).

Um Kompetenzen zur Grundlage von nationalen Bildungsstandards zu machen, ist es daher notwendig, sich auf eine einheitliche Definition zu verständigen. Klieme et al. wählen die von Franz Weinert:

> *Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.* *(Weinert 2002, S. 27 f.)*

In dieser Definition des Kompetenzbegriffs liegt der Schwerpunkt zwar auf kognitiven Merkmalen, motivationale und handlungsbezogene Merkmale sind jedoch ausdrücklich mit einbezogen. Insgesamt zeigt sich in der Umsetzung in Kompetenzmodelle eine Dominanz der kognitiven Dimension bzw. ein z. T. bewusstes Ausklammern der anderen Dimensionen. Diese Fokussierung ist entsprechend auch schon in der Klieme-Expertise angelegt. Demnach geben Kompetenzmodelle „Hinweise für die Aufgabenkonstruktion, indem sie kognitive Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau spezifizieren" (Klieme et al. 2003, S. 24).

Um die für die Bildungsstandards in den jeweiligen Domänen geforderten Kompetenzen und deren kumulativen Aufbau über die Schullaufbahn hinweg angemessen zu definieren, ist die Beschreibung dieser Kompetenzen in Kompetenzmodellen notwendig. Kompetenzmodelle vermitteln dabei zwischen den eigentlichen Bildungszielen und domänenspezifischen Anforderungen bzw. Aufgabenstellungen. Ein solches Verständnis schließt an die Expertise-Forschung an, die Problemlösungen grundsätzlich im Verhältnis zu einer konkreten Situation und deren Struktur versteht, denn nicht jede Situationsstruktur eignet sich gleich gut Kompetenzen zu entwickeln (vgl.

z. B. Kahnemann 2012, S. 295 ff.). Hierzu differenziert ein Kompetenzmodell zum einen in Kompetenzkomponenten, d. h. (lerntheoretisch) möglichst unabhängige Anforderungsteilbereiche der jeweiligen Domäne; und zum andern in Hinsicht auf Kompetenzstufen, d. h. die entwicklungstheoretischen Abstufungen oder strukturbezogenen Niveaustufen einer domänenspezifischen Kompetenz bzw. eines Kompetenzbereichs.

2.4 Umsetzung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK)

Weitgehend aufbauend auf – wenn auch in relevanten Details abweichend von – der Klieme-Expertise hat die Kultusministerkonferenz eine nähere Definition von Bildungsstandards vorgelegt (KMK 2005).

> *Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards*
> - *greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,*
> - *beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einembestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,*
> - *zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,*
> - *beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,*
> - *beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,*
> - *weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus,*
> - *werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.* *(KMK 2005, S. 6)*

Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards unterscheiden sich insbesondere darin von der Klieme-Expertise, dass sie abschlussbezogen und als Regelstandards definiert sind. Klieme et al. hatten zu Mindeststandards geraten, da sie einen höheren Verpflichtungsgrad des Schulsystems und der dort Tätigen implizieren. Die Empfehlung, Bildungsstandards über mehrere Jahrgangsstufen hinweg und nicht ausschließlich abschlussbezogen zu definieren, zielte darauf ab, kumulatives Lernen besser nachvollziehbar zu machen. Soweit wollte die KMK der eigentlichen Funktion von Bildungsstandards in ihrer Bestimmung also nicht folgen.

Auch in dieser abgespeckten Form ist die Entwicklung von Bildungsstandards sowie deren landesweite Festlegung durch die KMK aber ein aufwändiger langwieriger Prozess. Bislang wurden wenige zentrale Bereiche in Bildungsstandards umgesetzt:

- für den Mittleren Schulabschluss die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (seit 2003)
- für die Jahrgangsstufe 4 die Fächer Deutsch und Mathematik (seit 2004),

- für den Hauptschulabschluss die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (seit 2004),
- für den Mittleren Schulabschluss die Fächer Biologie, Chemie und Physik (seit 2004),
- für die Allgemeine Hochschulreife die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (seit 2012).

Für die Überprüfung, Normierung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards wurde darüber hinaus im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet. Das IQB entwickelt Testaufgaben und Kompetenzstufenmodelle und führt regelmäßige Lernstandserhebungen (z. B. Vergleichsarbeiten VERA-3 und VERA-8) und Ländervergleiche in unterschiedlichen Kompetenzbereichen durch.

2.5 Kritik an den Reformen des Bildungssystems

Ein solcher Umbruch, wie die Output-Orientierung auf Basis von Bildungsstandards, geht nicht reibungslos bzw. unwidersprochen vonstatten. Es zeigen sich hierbei verschiedene Ansatzpunkte der Kritik. Neben der mangelnden Ressourcenausstattung, um den Umbruch überhaupt sachgerecht durchführen zu können, sind die unzureichende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und der Bildungswirksamkeit zentrale Kritikpunkt.

Heinz-Elmar Tenorth (2009, S. 15) weist z. B. auf „Defizite gegenüber dem Planungskonzept" hin: Unterstützungsmaßnahmen seien nicht gleichzeitig mit der Standardentwicklung eingeführt worden und Schulen hätten nicht in ausreichendem Maße die zur Output-Orientierung notwendige Autonomie erlangt. Außerdem gebe es „nicht intendierte Folgewirkungen" wie – vielleicht noch verstärkt – ein teaching-to-the-test. Dazu kommt die mögliche Abwertung von Fächern, für die von Seiten der KMK bzw. des IQB (noch) keine Standards entwickelt worden sind (dem versuchen dann Vertreter solcher Fächer entgegenzuwirken, indem sie eigenständig Standards und Kompetenzmodelle entwickeln und vorschlagen).

Der Kritik, dass Bildungsstandards ein verkürztes Verständnis von Bildung aufweisen, tritt Tenorth allerdings entgegen:

> *Bildung ist schon nach Robinsohn die Ausstattung zum Verhalten in der Welt, und zwar unter Bedingungen der Offenheit und Unbestimmtheit von Zukünften, der Pluralität von Erwartungen und des Überschusses an Gestaltungsoptionen. Nichts anderes meint der Kompetenzbegriff. Damit ist die Kompetenzdebatte und die Debatte um Bildungsstandards kein Bruch mit der bildungstheoretischen Tradition in Deutschland, sondern ihre konsequente Fortsetzung und diskutierbare Operationalisierung.*
>
> *(Tenorth 2009, S. 16)*

Dass die KMK Bildungsstandards nur als Regelstandards, d. h. als Leistungsdurchschnitt, bestimmt hat, führt auch zwangsläufig zu Kritik. Mindeststandards, die von allen Schülern erreicht werden sollen, würden dazu dienen, leistungsschwächere Schülern im Schulsystem nicht abzuhängen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 27). Durch Regelstandards würde der Fokus nicht auf benachteiligten Schülern liegen, und die Förderung dieser Schülergruppen leichter aus dem Blickfeld geraten.

Ein weiterer Kritikpunkt, der gegen das Reformprogramm vor allem von Seiten der Praxis hervorgebracht wird, ist das Fehlen von zusätzlichen Ressourcen, um die Qualität von Schule angemessen zu verändern und Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schüler zu gewährleisten. Auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat sich in dieser Hinsicht kritisch zu dem Reformprozess geäußert; z. B. weist auch die GEW Berlin auf mögliche negative Auswirkungen der Reformen auf sozialschwache Schüler hin. Die verstärkte öffentliche und über Rankings öffentlich gemachte Kontrolle über standardisierte Testverfahren wird auf Grund ihrer Auswirkungen für Schulen in sozialen Brennpunkten als problematisch erachtet. Denn entscheidend sind hierbei auch die außerschulischen Lernanlässe:

> *Das Aufwachsen in Armutsverhältnisse wirkt sich vielfältig auf die Bewältigung schulischer Anforderungen aus. Kinder in Armutsverhältnissen sind auf erfahrungsorientiertes Lernen angewiesen, weil sie wenig lernrelevante Erfahrungen außerhalb der Schule machen.* *(GEW Berlin 2011)*

Wird dieses Problem wieder – wie erwähnt – den Schulen zugerechnet, werden sozial weniger benachteiligte und damit tendenziell leistungsstärkere Schüler diese Schulen vermehrt meiden, und hierdurch die soziale Selektivität des Schulsystems weiter verstärkt.

Ferner wird bemängelt, dass sich die Umsetzung der Reformen länderspezifisch sehr unterschiedlich gestaltet und bislang der Fokus stark auf der Entwicklung von Standards und Evaluierungsmaßnahmen lag:

> *In den Handlungsfeldern, die auf verbesserte Lerngelegenheiten und auf verstärkte Förderung zielen, finden sich zwar in verschiedenen Bundesländern einzelne Aktivitäten; aber durchgängige oder gar länderübergreifende Maßnahmen lassen sich – vielleicht mit Ausnahme des Ganztagsschulbereichs – kaum ausmachen. Zugleich hat es einen kräftigen Boom und ein zunehmend dichteres Netz von Maßnahmen gegeben, die auf zentrale Standards und Leistungsevaluation setzen und die sich von dort eine Qualitätsverbesserung erhoffen.* *(Tillmann 2009, S. 23)*

Aus pädagogischer Perspektive kritisiert Andreas Gruschka (2011) die kompetenzorientierte Umstellung des Unterrichtens. Der Reformprozess ziele vorranging auf Optimierung des Systems und habe damit keinen genuinen pädagogischen Hintergrund; vielmehr stellen die Konzepte Importe aus der Betriebswirtschaftslehre

(Qualitätsentwicklung und -kontrolle, Organisationsentwicklung, Wettbewerb etc.) und abgehobenen testpsychologischen Konstrukten dar. Darüber hinaus würde die Offenheit der Kompetenzorientierung die Schüler zu Managern ihres Lernens machen.

Ferner erscheint – wie so vieles anderes in den Bildungsdebatten auch – die Debatte um die Kompetenzorientierung als „alter Wein in neuen Schläuchen" (Gruschka 2011, S. 13). Auch Thomas Retzmann greift diesen Vorwurf auf:

> *Diese aktuelle Debatte um die Kompetenzorientierung und Standardisierung der Bildung erinnert an vielen Stellen an die Debatte um die Lernzielorientierung des Unterrichts, die in den siebziger Jahren, spätestens jedoch Anfang der achtziger Jahre, also vor über 30 Jahren ihren Scheitelpunkt hatte. Diese inhaltliche Nähe kommt nicht von ungefähr, da es in beiden Fällen darum geht, den Unterricht von seinem präzise definierten Ergebnis her zu planen bzw. zu steuern. Der Kompetenzbegriff ist heute – gemessen an seiner Verwendungshäufigkeit – ähnlich erfolgreich wie seinerzeit der Lernzielbegriff. Letzterer ersetzte die bis dahin eher gebräuchlichen Begriffe ‚Unterrichtsziel' und ‚Bildungsziel'.* *(Retzmann 2011, S. 2)*

Retzmann kommt jedoch zu dem Schluss, dass es sich bei der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung „trotz der vielen, nicht gerade akzidentellen Gemeinsamkeiten" (Retzmann 2011, S. 14) nicht um neuen Wein in alten Schläuchen handelt, sondern dass mit dem intendierten, kumulativen Kompetenzaufbau, der spezifischen Domänengebundenheit von Bildungsstandards und der Konzentration auf Qualitätssicherung wichtige Unterscheidungsmerkmale zum Lernzielkonzept, das eher als didaktisches Programm konzipiert war, vorliegen. Retzmann lässt aber offen, ob damit etwas gewonnen ist:

> *Während die Lernzielorientierung als didaktisches Programm der praktisch nicht realisierbaren Idee der streng logischen Deduktion erlag […], verfolgt die Kompetenzorientierung die noch nicht als utopisch erwiesene Idee des kumulativen Kompetenzaufbaus und der Lernprogression in der Bildungsbiographie. Doch ist die Formulierung eines konsistenten Curriculums, das eine solche Lernprogression abbildet, nicht noch anspruchsvoller als die logisch widerspruchsfreie Ableitung von Lernzielen? In diesem Fall würde die Ablösung der Top-Down-Ableitung der Lernziele durch die Bottom-Up-Realisierung die pädagogische Aufgabe noch erschweren.* *(Retzmann 2011, S. 16)*

Solange die Bildungsstandards nur abschlussbezogen vorliegen, dürfte man aber – gerade auch in der schulischen Praxis – sehr schnell wieder in einer Top-Down-Ableitung landen.

Auch mit Hilfe der kritischen Stimmen sollte deutlich geworden sein, welche bildungspolitische Umwälzung die Einführung von Bildungsstandards, d. h. die Umstellung auf eine Output-orientierte Steuerung des Bildungssystems darstellt. Die

angestrebte Messbarkeit stellt insbesondere für die Bildungsplaner im Hinblick auf eine lerntheoretische Bestimmung der Domäne sowie für die Lehrkräfte im Hinblick auf die konkrete Gestaltung die Erreichung der Standards gewährleistenden kompetenzorientierten Unterrichts eine Herausforderung dar.

3 Beispiele für Standards und Kompetenzmodelle

Es sollte deutlich geworden sein, dass vor diesem komplexen Hintergrund die konkrete Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf aufbauenden Bildungsstandards eine nicht triviale Aufgabe darstellt. Auch wenn man bestimmte Kritikpunkte allgemein teilt, ist man als Fachdidaktiker unter den gegebenen Bedingungen gefordert, für die eigene Domäne konkrete Konzepte zu entwickeln. Im Folgenden sollen daher exemplarische Einblicke in den Prozess der Entwicklung von innovativen Kompetenzmodellen und Bildungsstandards gegeben werden. Dies betrifft zum einen Überlegungen zu einem von Esther Winther und Frank Achtenhagen entwickelten Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung sowie zum anderen Standards für die ökonomische Allgemeinbildung, die von Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongebloed verfasst wurden.

Die Entwicklung einheitlicher Standards ist auf Grund des Bildungsförderalismus nicht unproblematisch und entsprechend liegen, wie erwähnt, bisher nur wenige zentrale Bildungsstandards vor. Der berufliche Bereich ist dank des Bundesberufsbildungsgesetzes deutlich einheitlicher organisiert. In den Rahmenplänen der verschiedenen Ausbildungsordnungen finden sich bisher z. T. aber eher grobe und ungestufte Differenzierungen der zu erreichenden beruflichen Kompetenzen.

Aus kompetenztheoretischer Sicht ist eine solche Ausrichtung auf das angezielte Ende eines Bildungsganges durchaus plausibel. Denn es geht nicht um mehr oder weniger additive Stofforientierung sondern um einen Blick auf das Endziel (vgl. Pant/Stanat 2013, S. 9). Was ein (berufliches) Kompetenzmodell daher leisten muss, ist zwar primär eine inhaltliche Eingrenzung und Strukturierung der jeweiligen Domäne. Darüber hinaus sollte es aber auch darum gehen, die Domänenstruktur über einen typischen Lernpfad zu entwickeln.

3.1 Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung

Winther und Achtenhagen beziehen sich für ihr ‚Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung' einleitend auch auf den Wandel der Systemsteuerung von der Input- zur Output-Orientierung. Ein Punkt, der auch in diesen Überlegungen zur

Nutzung eines Kompetenzstrukturmodells für die Orientierung der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung insgesamt besonders deutlich wird, ist der enge Zusammenhang zwischen Modelldesign und Testdesign. Sie betonen dabei:

> *[...] dass diese Output-Steuerung nur dann sinnvoll ist, wenn nicht nur im Hinblick auf die Abschlüsse der jeweiligen Ausbildungsgänge auf den Lernstand geschaut wird, sondern auch – im Sinne eines formativen Assessments – auf die davor liegenden Lehr-Lernprozesse. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Überprüfungen, die nur auf der Basis von Abschlussprüfungen erfolgen, diesem Steuerungsprozess nicht entsprechen können.*
>
> *(Winther/Achtenhagen 2008, S. 513)*

Mit Blick auf die mögliche Divergenz des Kompetenzbegriffs im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz vom bisher dargestellten, gehen Winther und Achtenhagen (2008, S. 525) lediglich von einer Akzentverschiebung aus, insofern die berufliche Kompetenzmodellierung und damit auch die Entwicklung überprüfbarer Leistungen gegenläufig zu allgemeinbildenden Kompetenzmodellen verlaufen. Während im beruflichen Bereich die Aufgabenstellungen gegeben sind, und daraus die dazugehörigen kognitiven Leistungen und Unterrichtsinhalte abzuleiten sind, liegen im allgemeinbildenden Bereich typischerweise die Inhalte vor, für die dann den kognitiven Prozessen entsprechende Aufgaben gefunden werden müssen.

Vor diesem Hintergrund wird kaufmännische Kompetenz übergreifend definiert als:

> *[Die] Fähigkeit, auf Grundlage eines systemischen Verstehens betrieblicher Teilprozesse und deren Rekonstruktion aus realen Unternehmensdaten in berufsrealen Situationen unternehmerische Entscheidung treffen und diese validieren zu können, um damit das eigene Wissens- und Handlungspotential vor dem Hintergrund der Entwicklung individueller beruflicher Regulationsfähigkeit auszubauen.*
>
> *(Winther/Achtenhagen 2008, S. 529)*

Eine zentrale Strukturierung der kaufmännischen Domäne besteht darin, zwischen domänenspezifischen (Geschäftsvorfälle) und domänenverbunden (‚economic literacy' und ‚economic numeracy') Kompetenzbereichen zu unterscheiden.

Die (domänenspezifische) Entwicklungsdimension soll aus testtheoretischen Gründen die Aufgabenschwierigkeit und die kognitiven Fähigkeiten verknüpfen. Hierzu unterscheiden Winther und Achtenhagen drei Dimensionen im Hinblick auf die Anforderungssituationen: a) die inhaltliche Komplexität, die in der Situation vorliegt; b) die funktionale Modellierung, d. h. die Verfügbarkeit von Handlungs- und Verarbeitungsmodellen, die den möglichen Umgang mit der (modellierten) Situation bestimmen; sowie c) in Anlehnung an Anderson und Krathwohl die kognitiven Prozesse, die die Subjekte im Umgang mit der Situation nutzen (können).

Winther und Achtenhagen haben diese Ansätze im Hinblick auf ein valides Kompetenzmodells weiter entwickelt; sie haben z. B. auf Basis der Computersimulation eines Unternehmens „Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz“ (Winther/Achtenhagen 2009) differenziert. Es hat sich dabei gezeigt, dass zwei Skalen zur umfassenden Kompetenzbeschreibung hinreichen: zum einen die handlungsbasierte Kompetenz, die auf betriebliche Strukturen und Entscheidungsprozesse zielt, und zum anderen die verstehensbasierte Kompetenz, die auf die Nutzung und den Transfer von Wissen in den jeweiligen Situationen zielt (vgl. auch Winther 2011).

Insgesamt schließen Winther und Achtenhagen – wiederum mit Blick auf testtheoretische Konsistenz – an übergreifende Kompetenzdifferenzierungen an. Dies scheint der Spezifik beruflicher Handlungskompetenz bzw. der erwähnten Akzentverschiebung geschuldet. Die Ansätze der ökonomischen Allgemeinbildung folgen dagegen stärker domänenspezifischen Differenzierungen.

3.2 Standards für die ökonomische Allgemeinbildung

Auch für die ökonomische Bildung, d. h. den allgemeinbildenden Bereich, gibt es bereits verschiedene Ansätze Standards zu formulieren, z. B. im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004, 2006, 2009) oder durch das Institut für Ökonomische Bildung Oldenburg (vgl. Kaminski et al. 2008; für einen Überblick über diese und weitere Ansätze siehe Seeber et al. 2012, S. 29 ff.) sowie durch eine Expertengruppe im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (vgl. Retzmann et al. 2010 bzw. Seeber et al 2012). Der letztgenannte Ansatz versucht die wesentlichen Aspekte der KMK-Vorgaben für Bildungsstandards am Deutlichsten umzusetzen. Die Standards sind daher abschlussbezogen, beschränken sich auf die kognitive Kompetenzdimension und werden durch Aufgabenbeispiele (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 38 ff.) expliziert. Allerdings sind sie empirisch (noch) nicht validiert.

Retzmann et al. bestimmen die Domäne über die Spezifizität der ökonomischen Perspektive. Es geht somit nicht nur um die ‚Wirtschaft‘ als spezifisches gesellschaftliches Handlungsfeld sondern ganz allgemein um Situationen, die einer ökonomischen Perspektivierung zugänglich sind:

> *Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird [...] die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z. B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich.* (Retzmann et al. 2010, S. 17)

Die weitere Strukturierung der Domäne erfolgt durch die Unterscheidung von drei Kompetenzbereichen: a) Entscheidung und Rationalität, b) Beziehung und Interaktion, sowie c) Ordnung und System (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 19 ff.). Diese Unterscheidung wird folgendermaßen begründet: zum einen ist zwischen erfahrungsbezogenen und theoretisch orientierten Lern- bzw. Konzeptualisierungsprozessen (Teilnehmer- und Beobachterperspektive) zu unterscheiden, wobei der Systemcharakter der Ökonomie in theoretischer Hinsicht von deutlich größerer Bedeutung ist als in anderen Sozialwissenschaften. Zum anderen muss innerhalb des erfahrungsbezogenen Bereichs noch zwischen Entwicklungsprozessen unterschieden werden, die einer individualistischen Linie folgen und solchen, die Intersubjektivität in ihren Strukturen reflektieren (vgl. Remmele et al. im Erscheinen).

Als Entwicklungsdimensionen sind in diesen Standards folgende Prozesse reflektiert: a) die Perspektivenübernahme von der eigenen bzw. dem einzeln Handelnden über die Integration mehrerer Akteure hin zu aggregierten systemischen Größen, b) die Komplexität und Kompliziertheit der Anforderungssituationen, sowie c) die Horizonterweiterung, d. h. die – ggf. mit Hilfe formaler Darstellungsmittel erleichterte – Transferierbarkeit von einer Situation zu einer strukturell ähnlichen aber einem anderen Handlungs- bzw. Gegenstandsbereich zugehörigen Situation (vgl. Retzmann et al., S. 17 f.).

Letztlich verweist somit aber auch die Struktur dieses Kompetenzmodells wieder auf verallgemeinerbare Differenzierungen bzw. Lernpfade, wenn auch mit einem stärker fachlichen und weniger übergreifenden kompetenztheoretischen Bezug.

Die Ansätze von Winther und Achtenhagen sowie von Retzmann et al. zeigen somit neben der Umsetzung domänenspezifischer Anforderungsstrukturen auch den Einfluss recht allgemeiner lerntheoretischer Differenzierungen (handlungsbasiert-verstehensbasiert; Perspektivenübernahme/ Komplexität/ Transferierbarkeit). Egal von welcher Seite man beginnt, geht es bei der Formulierung von Kompetenzmodellen eben darum die jeweiligen Aufgabenstellungen und die zur Verfügung stehenden bzw. sich entwickelnden kognitiven Prozesse in Einklang zu bringen.

4 Zusammenfassung

Die bildungspolitischen Nachwirkungen des ‚PISA-Schocks' haben das deutsche Bildungssystem verändert. Ein wesentlicher Teil des eingeleiteten Reformprozess ist die Einführung von Bildungsstandards, insbesondere für das allgemeinbildende Schulwesen. Die Vorgabe von Bildungsstandards stellt die Abkehr von der Orientierung an eher verwaltungstechnischen Inputfaktoren (z. B. Ausbildungsrichtlinien für

Lehrkräfte, materielle und personelle Ressourcen, Lehrpläne) dar. Mit der primären Vorgabe des Ergebnisses sollen Handlungsspielräume für Optimierungen für die Handelnden im Bildungssystem eröffnet werden.

Die damit gegebene tendenzielle Vernachlässigung von Kriterien zur Bestimmung der Input- und Prozessqualität wurde insbesondere aus gerechtigkeitstheoretischen Gründen kritisiert, da u. a. befürchtet wird, dass ein solches Vorgehen die Selektivität des deutschen Bildungssystems sogar noch verschärfen könnte, z. B. insofern als die KMK Bildungsstandards ‚nur' als Regelstandards vorgibt.

Die praktische Frage der Konzeption von Bildungsstandards steht dagegen vor der Aufgabe ein tragfähiges Kompetenzmodell zu entwickeln, über das sich die Kompetenzstandards in Komponenten und in Entwicklungs- bzw. Niveaustufen valide differenzieren lassen. Die Differenzierungskriterien schwanken hierbei zwischen domänenübergreifender Verallgemeinerbarkeit und Domänenspezifität.

Quellen

Zitierte Literatur

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin (GEW Berlin) (2011): Initiative „Grundschulen im sozialen Brennpunkt". Offener Brief zu VERA 3/2011 an Senator Prof. Dr. Zöllner. http://www.gew-berlin.de/8939.php (Abruf: 11.05.2015).

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.

Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag.

Kaminski, Hans/Eggert, Katrin/Burkard, Karl-Josef (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur. Berlin: Bundesverband deutscher Banken. https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Hellmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2), S. 222-237.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn/Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Pant, Hans Anand/Stanat, Petra (2013): Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: BWP, 2/2013, S. 6-10.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter.

Remmele, Bernd/Retzmann, Thomas/Seeber, Günther (im Erscheinen): Zur Differenzierung der Kompetenzbereiche der ökonomische Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen und Perspektiven der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. Bonn.

Retzmann, Thomas (2011): Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? In: Retzmann, Thomas (Hg.): Essener Beiträge zur ökonomischen und beruflichen Bildung, Diskussionspapier Nr. 2. Essen. http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Diskussionspapiere/EBOEBB_2011-02_Bildungsstandards-Lernzielorientierung_01.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung. Essen/Lahr/Kiel. https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Sjøberg, Svein (2007): PISA and „Real Life Challenges": Mission Impossible? In: Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep, What It Promises? Wien; Münster: Lit, S. 203-224. http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Stoller, Friederike (2005): Die PISA-Studie 2000: Soziale Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem? München: GRIN Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Idee und Konzeption von Bildungsstandards. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengleichheit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S.13-16.library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Zur bildungspolitischen Entwicklung seit 2000. In: Wernsted, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengleichheit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-27. library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf (Abruf: 11.05.2015).

Weinert, Franz (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.

Winther, Esther/Achtenhagen, Frank (2008): Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. Adaptierbare Forschungslinien und theoretische Ausgestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (4), S. 511-538.

Winther, Esther/Achtenhagen, Frank (2009): Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105 (4), S. 521-556.

Winther, Esther (2011): Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung – Am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107 (1). S. 33-54.

Zeitler, Sigrid Klara /Heller, Nina/Asbrand, Barabara (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK)
http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ (Abruf: 11.05.2015).

Die Seite bietet u. a. einen Einstig in den jeweiligen Stand der Entwicklung der von der KMK beschlossenen Bildungsstandards.

Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject (Abruf: 11.05.2015).
Das IQB bietet einen gut strukturierten Überblick über die gültigen allgemeinbildenden Bildungsstandards, die dazugehörigen Kompetenzstufenmodelle, Aufgabenbeispiele etc. Auf den Seiten des IQB findet man u. a. ferner Informationen zu Ländervergleichen, Vergleichsarbeiten etc.

Lars Windelband

D4 Früherkennung von Qualifikationserfordernissen

1 Einführung 770

2 Hintergrund der Früherkennungsforschung 771

3 Überblick über Ansätze und Instrumente der Früherkennungsforschung 773

4 Beschreibung ausgewählter Früherkennungsverfahren 778
- 4.1 Früherkennungsverfahren: Trendqualifikationen 778
  - 4.1.1 Zielstellung 779
  - 4.1.2 Vorgehensweise – Methoden 779
  - 4.1.3 Ergebnisse 780
- 4.2 Früherkennungsverfahren: Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung (ADeBar) 781
  - 4.2.1 Zielstellung 781
  - 4.2.2 Vorgehensweise – Methoden 781
  - 4.2.3 Ergebnisse 782
- 4.3 Berufswissenschaftlicher Früherkennungsansatz 783
  - 4.3.1 Zielstellung 784
  - 4.3.2 Vorgehensweise – Methoden 784
  - 4.3.3 Ergebnisse 785
- 4.4 Vergleich der ausgewählten Früherkennungsverfahren 786

5 Chancen einer Früherkennungsforschung für die Bildungsplanung 787

6 Zusammenfassung 788

Ausgehend von dem strukturellen Wandel in Industrie, Handwerk, Wirtschaft und Verwaltung in den vergangenen Jahrzehnten steht heute sowohl die Berufsbildungsforschung als auch die Berufsbildungsplanung vor der Herausforderung, den Wandel gründlich zu erschließen, um über genügend Kenntnisse und Informationen zur Formulierung von Zukunftsperspektiven zu verfügen. Gleichzeitig setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass von der Ausbildung des Fachkräftenachwuchses in hohem Maße die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Wirtschaft abhängt. Damit gewinnt die Früherkennung von Qualifikationserfordernissen verstärkt an Bedeutung,

um frühzeitiger auf diese neuen Herausforderungen reagieren zu können. Die Berufsbildungsforschung hat die Bedeutung dieser Thematik als „Hilfsmittel" für die Berufsbildungsplanung erkannt und setzt erste „Forschungskonzepte" um.

Im Beitrag werden die Ziele und der Stand der Früherkennungsforschung dargestellt. Etablierte Ansätze und Forschungsergebnisse werden beschrieben und deren Bedeutung für die Bildungsplanung erläutert.

1 Einführung

Die Erwartungen, die an die Zukunft gestellt werden, sind häufig ein wesentlicher Motor für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung. Die Schwierigkeit liegt allerdings darin, die Zukunft exakt vorherzusagen. Vorab kann niemand mit hundertprozentiger Sicherheit sagen, was wann wo und wie eintreffen wird. In ruhigen oder stabilen Zeiten ist es einfacher zu bestimmen, was aus der Vergangenheit und Gegenwart auch weiterhin Bestand haben wird. Doch sobald es, aus welchen Gründen auch immer, zu neuen Entwicklungen (z. B. technologische Neuerungen, wirtschaftliche Krisen) kommt, wird es schwer, sichere, zukunftsbezogene Aussagen zu machen. Im gesellschaftlichen Diskurs geht es daher letztlich auch immer darum, welche Zukunft man für wünschenswert hält, wie man sie am besten gestaltet und wie man mit der Vergangenheit und Gegenwart umgeht. Verschiedene Verfahren und Ansätze auf dem Gebiet der Qualifikations-, Kompetenz- oder Curriculumforschung beschäftigen sich zwar mit der Zukunft der beruflichen Bildung, konkrete Vorhersagen zu bestimmten Entwicklungen können sie jedoch bisher nur sehr begrenzt leisten.

Seit einigen Jahren existiert ein neuer Forschungszweig, die Früherkennung von Qualifikationserfordernissen, der rasche Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Technik frühzeitiger zu identifizieren und Schlussfolgerungen für die berufliche Bildung ziehen will (vgl. Bullinger/Tombeil 2000). Die Früherkennungsforschung unterscheidet sich dabei von anderen Forschungsrichtungen wie der Prognose- oder Zukunftsforschung, denn z. B. die Zukunftsforschung ist die wissenschaftliche Befassung mit möglichen, wünschbaren und wahrscheinlichen Zukunftsentwicklungen und Gestaltungsoptionen sowie deren Voraussetzungen in Vergangenheit und Gegenwart (vgl. Kreibich 2006, S. 3). Die Zukunftsforschung konzentriert sich auf sehr langfristige Entwicklungen (5 bis 20 Jahre) mit einem breiten Spektrum komplexer Themen. Bei der Früherkennungsforschung hingegen gründet sich der Schwerpunkt darauf, zukunftsrelevante, aber bereits vorfindbare Entwicklungen zu identifizieren und diese für die konkrete Gestaltung der beruflichen Bildung zu nutzen.

2 Hintergrund der Früherkennungsforschung

Recht unterschiedliche Verfahren innerhalb der Qualifikations-, Kompetenz- oder Curriculumforschung fokussieren sich auf die Zukunft der beruflichen Bildung. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag zur rationalen Planung und Gestaltung der beruflichen Bildung zu leisten (vgl. Grollmann 2005, S. 123). Da die Zukunft aus Ihrer Vergangenheit nicht empirisch abgesichert werden kann, existieren verschiedene wissenschaftliche Verfahren, um zu begründeten Aussagen über die Zukunft zu gelangen. Dabei unterscheidet man zwischen zwei wissenschaftlichen Verfahrensrichtungen zur Vorhersage zukünftiger Entwicklungen:

- den Prognoseverfahren und
- den Projektionsverfahren.

> *Prognosen sind Wahrscheinlichkeitsaussagen über zukünftige Ereignisse. Sie basieren auf Beobachtungen der Vergangenheit, einer Theorie zur Erklärung dieser Beobachtungen sowie der Annahme der Fortgeltung der Erklärungszusammenhänge in der Zukunft.*
> *(Bea/Haas 2001, S. 256)*

Aus dieser Definition ergeben sich folgende Schlüsse:

- Prognosen basieren auf Daten aus der Vergangenheit, einer Theorie und bestimmten Annahmen über die Zukunft,
- Prognosen sind stets mit einer Unsicherheit behaftet,
- Prognosen müssen unter der Angabe der gesetzten Vorbedingungen begründbar sein,
- Prognosen stützen sich auf die Annahme der Stabilität der Vorbedingungen und des Systemverhaltens in der Zukunft (vgl. ebd., S. 256).

Bekannte Prognoseverfahren sind die Delphi-Methode, Trendprognosen oder Hochrechnungen aufgrund mathematischer Modelle.

Kennzeichnend für Projektionsverfahren ist im Gegensatz zu den Prognoseverfahren eine stärkere Loslösung von der Vergangenheit. Es wird eine vorausschauende Betrachtung lediglich vor dem Hintergrund der Vergangenheit und des Status quo vorgenommen (vgl. ebd., S. 264). Projektionsverfahren werden u. a. für die Betrachtung des Arbeitsmarktes und der Fachkräfteentwicklung eingesetzt – z. B. die Arbeitskräftebedarfsprojektionen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Die prognostische Berufsbildungsforschung beschäftigt sich schon seit den 1960er-Jahren mit der Zukunft der beruflichen Bildung. Ziel dieser Forschung ist es, einen empirisch gesicherten Beitrag zur Planung in der Berufsbildung zu leisten. Lange Zeit war umstritten, ob prognostische Forschung in der Lage ist, zuverlässige Erkenntnisse für die Zukunft mit der notwendigen Zukunftsoffenheit zu liefern (vgl. Becker/Spöttl 2008, S. 60). Noch heute werden die Ergebnisse der Früherkennungsforschung

kritisch diskutiert. Als Ursprung der prognostischen Berufsbildungsforschung lassen sich die klassische Bildungsplanung und Bildungsökonomie, die Technologiefolgeabschätzung in den 1980er und 1990er Jahren und die wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Prognoseforschung sowie die industriesoziologische Forschung identifizieren, wobei allerdings zahlreiche unterschiedliche Instrumente zur Vorhersage (vgl. Kapitel 3) eingesetzt werden. In jüngster Zeit hat sich daraus die Früherkennungsforschung entwickelt.

Die Früherkennungsforschung bedient sich einer Vielzahl an Instrumenten der Prognoseforschung und teilweise auch der Projektionsforschung. Die Früherkennungsforschung unterscheidet sich von der reinen Prognoseforschung, vor allem in der zeitlichen Fokussierung. Während sich die Prognoseforschung mit möglichen, wünschbaren und wahrscheinlichen Zukunftsentwicklungen z. B. beim Bildungs-Delphi (Kuwan/Waschbüsch 1998) von über 20 Jahren auseinandersetzt, konzentriert sich die Früherkennungsforschung auf zukunftsrelevante, aber bereits vorfindbare Entwicklungen (vorwiegend bis zu fünf Jahren) um diese für die konkrete Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse zu nutzen. Die Prognoseforschung hat dabei das Ziel, zukünftige Themen, Trends oder Entwicklungen von Technologien auf einer Metaebene vorherzusagen. Die gewonnen Ergebnisse dienen u. a. der Forschungs- und Innovationspolitik zur Ausgestaltung von Forschungs- oder Entwicklungsprogrammen.

Ziel der Früherkennungsforschung ist es, Trends und Entwicklungen in einem Untersuchungsfeld zu identifizieren und Vorhersagen und Szenarien zu sektoralen, nationalen oder regionalen Entwicklungen und damit zu Veränderungen des Qualifikationsbedarfs zu erarbeiten. Im letzten Schritt werden Empfehlungen für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse getroffen. Dies kann als eine „prospektive Wende" gegenüber den klassischen Prognoseansätzen verstanden werden, da schlussfolgernd aus den empirischen Ergebnissen konkrete Überlegungen für die Ausgestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung getroffen werden. Die Methoden variieren in ihrer Ausrichtung: analysierend, gestaltungsorientiert, partizipativ oder beobachtend. Heute findet man eine Mischform von Prognose- und prospektiven Ansätzen in der Früherkennungsforschung wieder.

Innerhalb der Früherkennungsforschung kann man zwischen zwei Hauptrichtungen unterscheiden:

- der Prognose- und prospektiven Berufsbildungsforschung bzw. Qualifikationsentwicklungsforschung und
- der berufswissenschaftlichen Früherkennungsforschung.

Die prognose- und prospektive Berufsbildungsforschung bzw. Qualifikationsentwicklungsforschung ist in Deutschland im Forschungsnetz zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen organisiert, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird.

Dabei verfolgt die Früherkennungsinitiative des BMBF folgende Zielstellung:

1. *Entwicklung von Methoden zur Früherkennung von veränderten und neuen Qualifikationen.*
2. *Verbesserte Gewinnung zusätzlicher Erkenntnisse zu neuen und veränderten Qualifikationen.*
3. *Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in das System der Aus- und Weiterbildung sowie zu den berufsbildungspolitischen Akteuren und sonstigen Nutzergruppen.*

(Schmidt 2005, S. 9)

Parallel hat sich ein berufswissenschaftlicher Früherkennungsansatz etabliert, der sowohl auf europäischer und als auch auf nationaler Ebene eingesetzt wird. Dieser qualitative Forschungsansatz erfasst mittels der Methoden Sektoranalyse, Fallstudien, Arbeitsprozessanalyse und Zukunfts-Experten-Workshop die zukünftigen Veränderungen in der Arbeitswelt, identifiziert den sektorspezifischen Qualifikationsbedarf und macht Vorschläge zur zukünftigen Gestaltung von Berufsbildern in einer Domäne (vgl. Spöttl/Windelband 2006).

3 Überblick über Ansätze und Instrumente der Früherkennungsforschung

Die unterschiedlichen Ansätze und Instrumente der Früherkennungsforschung lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien zuordnen. Eine Betrachtungsebene ist dabei die Untersuchungsebene und der konkrete Untersuchungsgegenstand. Je nach Fokussierung auf eine makroökonomische Betrachtung bzw. gesellschaftliche, sektorale oder betriebliche Betrachtung unterscheidet sich der Untersuchungsgegenstand. Die Ansätze der Früherkennungsforschung reichen von der Betrachtung globaler Trends bis hin zur konkreten Untersuchung betrieblicher Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozesse.

Der Kern der Früherkennungsansätze konzentriert sich vor allem auf eine Analyse auf der Mikroebene. Dabei werden Veränderungen der Qualifikationsanforderungen innerhalb von Berufen und Arbeitsprozessen und damit innerhalb der betrieblichen Arbeitswelt identifiziert (vgl. Abbildung 1). Schlussfolgernd sollen Informationen bereitgestellt werden, um eine systematische Beobachtung der Qualifikationsentwicklung zu ermöglichen.

Im Mittelpunkt steht dabei die Untersuchung neuer Qualifikationen in der Frühphase ihrer Entstehung und die Beurteilung ihrer zukünftigen Entwicklung (vgl. Bullinger/Tombeil 2000, S. 23). Es werden je nach Fokus sowohl qualitative als auch quantitative Instrumente eingesetzt. Die verschiedenen Früherkennungsverfahren

fokussieren jeweils unterschiedliche Untersuchungsebenen (Arbeitswelt, Sektor, Gesellschaft, makroökonomische Entwicklung) und damit zusammenhängende Untersuchungsgegenstände, wie beispielsweise betriebliche Geschäftsprozesse, Bevölkerungsentwicklungen oder globale Entwicklungstrends. Dabei kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, die sich von der Arbeitsprozessanalyse bei der berufswissenschaftlichen Früherkennung über die Trendanalyse[1] bis hin zur Arbeitsmarktbeobachtung erstrecken.

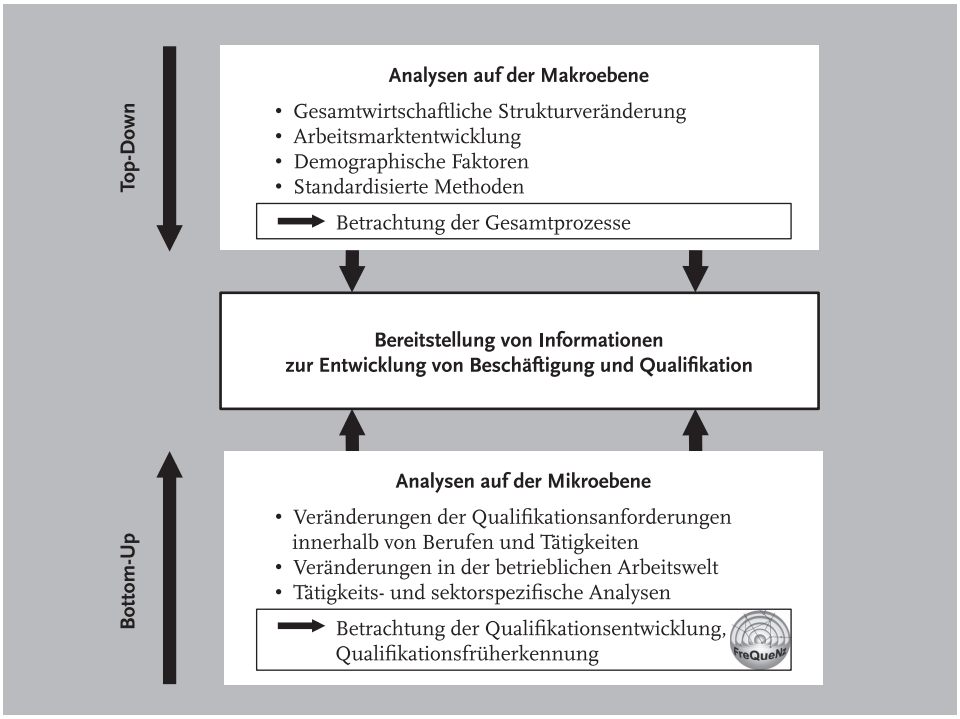


Abbildung 1: Einordnung der Früherkennung in die Forschungslandschaft (Schmidt 2005, S. 13)

Je nach Zielrichtung des Verfahrens, z. B. Trendabschätzungen für die Zukunft, Ansätze zur Kompetenzentwicklung, der Identifizierung neuer Beschäftigungsfelder und des konkreten Qualifikationsbedarfs, Vorschläge zur Neu- oder Umgestaltung von Berufen und Berufsfeldern bis hin zur politischen Beratung, unterscheiden sich die Untersuchungsgenstände und die eingesetzten Methoden der Früherkennungsverfahren (vgl. Tabelle 1).

1 Die Ergebnisse gelten als „Trendqualifikationen", da neue Entwicklungen den Beginn eines Trends markieren können (Abicht/Bärwald 2000, S. 46). Trendqualifikationen sind neue Bildungserfordernisse, die zunächst nur in Einzelfällen erkennbar sind, bei denen aber absehbar ist, dass sie sich weiter verbreiten werden.

Untersuchungs-ebene	Arbeitswelt	Sektor	Gesellschaft	Makroökonomische Entwicklung
Untersuchungs-gegenstand	• Arbeitsplatz • Berufliche Arbeitsaufgaben und -prozesse • Werkzeuge, Gegenstände, Methoden und Organisation der (Fach-)Arbeit • Anforderungen an (Fach-)Arbeit und Technik • Geschäftsprozesse • Veränderungsprozesse im Unternehmen • Qualifikationsbedarf	• Analyse von Sektor- und Beschäftigungsstrukturen • Aktuelle und zu erwartende Entwicklungen im Sektor (Technologie-Entwicklungen, Marktentwicklung, etc.) • Innovationsfelder und Sektortrends	• Bevölkerungs- und demographische Entwicklung • Erwerbsbiografien • Soziale und technologische Veränderungen • Gesellschaftliche Entwicklungstrends • Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, z.B. Arbeitszeitmodelle	• Arbeitsmarktentwicklung (Angebot und Nachfrage) • Veränderungen der Beschäftigung nach Wirtschaftssektoren • Schlüsseltechnologien • neue Erfindungen • Internationale Trends und Entwicklungen
Methode	• Arbeitsplatzbeobachtung • Betriebserkundung • (Experten-) Interview • Arbeitsprozessanalyse • Fallstudie • Zukunfts-Experten-Workshop	• Sektorananalyse mit Expertengesprächen und Dokumentenanalysen (Branchenberichte) • Trendanalysen	• Untersuchung der Bevölkerungsentwicklung • Trendanalyse • Delphi-Studie	• Statistische Erhebungen und Projektion von Arbeitskräftebedarf und Arbeitsangebot • Arbeitsmarktbeobachtung und -bilanz • Analyse von Zukunftsszenarien
Zeitliche Perspektive	2 – 5 Jahre	5 Jahre	5 – 10 Jahre	

Tabelle 1: Überblick über Untersuchungsgegenstände und Methoden der Früherkennungsforschung (in Anlehnung an Schmidt/Dworschak 2004, S. 16)

Die Früherkennungsforschung hat sich mit dem Entstehen des Forschungsnetzwerkes „FreQueNz“ in den 1990er Jahren etabliert. Das Netzwerk wird als offene Plattform verstanden, in der verschiedene Projekte integriert sind, die sich mit der „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen“ auseinandersetzen. Daneben haben sich weitere Früherkennungsansätze entwickelt, die unabhängig vom Forschungsnetz entstanden sind. Alle im Folgenden betrachteten Ansätze (vgl. Tabelle 2) haben neben dem analytischen Zuschnitt auch eine unmittelbare Handlungsstrategie. Aus diesem Grund fallen die langfristig angelegten Verfahren (Betrachtungszeitraum von

über 10 Jahren) aus der Zusammenstellung heraus und werden nicht als Früherkennungsverfahren bezeichnet. Darunter fallen z. B. die Delphi-Methode[2] oder Arbeitskräftebedarfsprojektionen des IAB.[3]

Am Beispiel des Früherkennungsverfahren „Mehrstufige quantitative und qualitative Expertenbefragung im Bereich Public Private Health" (vgl. Klaes et al. 2013) ist deutlich zu erkennen, dass die Verfahren häufig innerhalb eines Projektes oder einer Studie entwickelt werden und oft einen Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden umsetzen. Dabei bedienen sich die Akteure etablierter Forschungsmethoden unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen und kombinieren diese zur Beantwortung der Fragestellung der Früherkennungsforschung. Das oben genannte mehrstufige Verfahren (vgl. Tabelle 2), verknüpft z. B. Aspekte der Delphi-Methode, nur mit einer kürzeren Zeitperspektive, mit der Methode des explorativen Interviews, welches z. B. in der qualitativen Sozialforschung seinen Ursprung hat.

Theoretische Basis für die meisten Früherkennungsverfahren bildet die Methode der Aktionsforschung. Ihr Ziel ist es, neben der Analyse und Diagnose das direkte forschende Handeln mit einzubeziehen. Die Stärke des Ansatzes liegt darin, dass die Forschung als zyklischer Prozess betrieben werden kann, bei dem Theorien und praktische Empfehlungen kontinuierlich analysiert, in der Praxis erprobt und bei Bedarf revidiert und optimiert werden können. Um zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Früherkennungsmethoden und Interpretation von Forschungsergebnissen zu kommen, werden also Handlung und Forschung phasenweise verknüpft. Aus diesem zyklischen Vorgehen lassen sich Aussagen zur Gestaltung von Qualifikationserfordernissen ableiten.

Die Forschungsansätze unterscheiden sich von der Kernidee der Aktionsforschung dadurch, dass nicht die Analyse eines sozialen Beziehungsgefüges im Mittelpunkt der Betrachtungen steht, sondern die nachhaltig identifizierten Veränderung der Arbeitswelt und der sie beeinflussenden Parameter.

Von den beschriebenen Früherkennungsverfahren in der Tabelle 2 werden im Kapitel 4 die Verfahren Trendqualifikationen, Arbeitsnahe Dauerbeobachtung und Berufswissenschaftliche Früherkennung noch einmal ausführlicher beschrieben. Alle

2 Die Delphi-Methode ist ein mehrstufiges Befragungsverfahren, welches in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen eingesetzt wird, um zukünftige Ereignisse oder Entwicklungen einzuschätzen. Wesentliche Merkmale der Delphi-Methode sind die Mehrstufigkeit in der Befragung und Rückkopplungsstufen mit den Experten. In Deutschland wurde die Delphi-Methode in dem durch das BMBF in Auftrag gegebene Wissens- und Bildungs-Delphi (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1998) eingesetzt.

3 Arbeitskräftebedarfsprojektionen sind langfristige Entwicklungsszenarien zum Arbeitskraftangebot und der Arbeitskraftnachfrage nach entsprechenden Qualifikationsstufen und Berufen (Berufsfeldern) unter Wenn-Dann-Bedingungen zur Orientierung von Verantwortlichen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Die Basis bilden Makroanalysen der Arbeitsmarktentwicklung auf der Grundlage (arbeits-)ökonomischer Theorien.

drei Verfahren haben sich in der Früherkennungsforschung fest etabliert und wurden mit unterschiedlichen Fragestellungen häufig in verschiedenen Sektoren eingesetzt. Viele der anderen in der folgenden Tabelle 2 beschriebenen Früherkennungsverfahren (Stellenanzeigenanalyse, Dauerbeobachtungssystem der betrieblichen Qualifikationsentwicklung) wurden nur einmalig in Projekten eingesetzt und spielen dadurch in der Früherkennungsforschung nur eine untergeordnete Rolle.

Früherkennungsverfahren	**Zielstellung und eingesetzte Forschungsmethoden**
Stellenanzeigenanalyse	Identifizierung detaillierter Anforderungsprofile in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern durch quantitative Inhaltsanalysen von Stellenanzeigen in Tages- und Wochenzeitungen sowie Online-Medien mit schriftlicher Nachbefragung von ausgewählten Inserenten
Trendqualifikationen	Ableitung möglicher Qualifikationstrends im Kontext innovativer technologischer bzw. betriebsorganisatorischer Veränderungen durch qualitative Untersuchung von Trendsetterunternehmen, Expertengespräche und Literaturanalyse zur Identifizierung von Entwicklungstrends
Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung (ADeBar)	Trend- und Thesenabschätzung über die Beobachtung der Arbeitspraxis und Interviews mit Unternehmensvertretern, um konkrete Informationen über die Entwicklung von Arbeitsaufgaben zu gewinnen; Überprüfung der Trendthesen auf der Basis von quantitativen Befragungen
Dauerbeobachtungssystem der betrieblichen Qualifikationsentwicklung	Frühzeitiges Aufzeigen von Handlungsbedarf durch kontinuierliche Befragungen von Unternehmen und Berufsbildungsexperten (Berater von Kammern) zur Qualifikationsentwicklung
Kooperative Analyseverfahren	Kern des Verfahrens bilden moderierte Steuerungskreise unterschiedlicher Expertengruppen und eine prozessorientierte Anforderungsanalyse; Methoden: Workshops, Interviews zur Befragung betrieblicher Experten und Fallstudien
Berufswissenschaftliche Früherkennung	Fallstudien und Arbeitsprozessanalysen zur Identifizierung zukünftiger beruflicher Arbeitsaufgaben sowie Identifizierung neuer sektoraler Entwicklungen mit Hilfe von Sektoranalysen und Zukunfts-Experten-Workshops

Früherkennungsverfahren	Zielstellung und eingesetzte Forschungsmethoden
Mehrstufige quantitative und qualitative Expertenbefragung im Bereich Public Private Health	Entwicklung von Zukunftsszenarien zu Tätigkeitsanforderungen und Qualifikationen mittels einer mehrstufigen Befragung von Experten. Grundlage bilden explorative Interviews und eine schriftlich-postalische Delphi-Befragung zur Identifizierung innovationsträchtiger Entwicklungslinien (vgl. Klaes et al. 2013)
Regionales Monitoring-System Qualifikationsentwicklung	Panel aus qualitativen Expertengesprächen in Betrieben einer Region und explorativen Interviews mit außerbetrieblichen Experten zur Planung der regionalen Qualifizierungsförderung sowie der Maßnahmen für Weiterbildungsträger
Trends auf dem Weiterbildungsmarkt	Quantitative Inhaltsanalysen von Weiterbildungsdatenbanken und Programmen der Weiterbildungsträger in ausgewählten Regionen zur Identifizierung von Trends und neuen Angeboten

Tabelle 2: Ausgewählte Früherkennungsverfahren und deren eingesetzte Forschungsmethoden

4 Beschreibung ausgewählter Früherkennungsverfahren

4.1 Früherkennungsverfahren: Trendqualifikationen

Zielstellung:	Trendabschätzung von Qualifikationsentwicklungen
Forschungsstrategie:	Ableitung möglicher Qualifikationstrends im Kontext innovativer technologischer bzw. betriebsorganisatorischer Veränderungen
Untersuchungsebene:	Branche/Sektor (Branchenentwicklungen) und Trendsetterunternehmen (Betrieb) – Mikroebene
Untersuchungsgegenstand:	Analyse von Tätigkeitssystemen und neuen technologischen Trends
Grundlage der Vorhersage:	Identifizierte Trends aus neuen technologischen Entwicklungen und Trendsetterunternehmen werden in die Zukunft projiziert

4.1.1 Zielstellung

Der Ansatz zielt darauf, dass sich neue Qualifikationen vor allem im Kontext innovativer technologischer bzw. betriebsorganisatorischer Veränderungen und damit auf der betrieblichen Mikroebene herausbilden. Die Fokussierung ist in erster Linie auf innovative Unternehmen gerichtet, die aufgrund ihres Vorsprungs einen neuartigen Qualifizierungsbedarf deutlich eher verspüren und artikulieren können als ihre Mitwettbewerber und deshalb auf ihrem Gebiet Trendsetter sind. Des Weiteren sind Unternehmen relevant, die als Entwickler und Hersteller neuer Technologien Trends auslösen („Schlüsselunternehmen"). Mit den Marktanalysen wird in der Regel untersucht, wie sich die technologischen Neuentwicklungen in den Anwendungsbetrieben auf den Arbeitsprozess und das Tätigkeitsprofil auswirken (vgl. Abicht/Bärwald 2000, S. 48).

Die Erhebungen erfolgen bundesweit und konzentrieren sich auf die Ermittlung von Trends in den Bereichen sicherheitsrelevanter Dienstleistungen, Life Science, der IT- und Multimediabranche, Wellness, Tourismus, Finanzdienstleistung, Nanotechnologie sowie Internet der Dinge.

4.1.2 Vorgehensweise – Methoden

Für die Früherkennung von Qualifikationsbedarf wurde vom Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung Halle-Leipzig e.V. (ISW) ein hierarchisches Modell entwickelt, welches die Grundlage für die schrittweise Ermittlung von Trendqualifikationen darstellt (vgl. ebd., S. 50 ff.).

Der empirische Ansatz konzentriert sich bei dieser Untersuchung auf zwei Typen von Unternehmen (vgl. ebd., S. 48):

1. Der Ansatz bezieht sich auf diejenigen Firmen, die durch ihren technologischen Entwicklungsvorsprung den Qualifikationsbedarf deutlich eher benennen als andere. Bezogen auf ihre Branche oder auch auf bestimmte charakteristische Tätigkeitsfelder sind diese Unternehmen damit „Trendsetter".
2. Außerdem werden Unternehmen betrachtet, die als Entwickler und Hersteller neuer Technologien Trendentwicklungen auslösen („Schlüsselunternehmen").

Die Identifizierung der Qualifikationstrends gliedert sich in drei Schritten (vgl. ebd., S. 52 ff.):

1. Zunächst wird eine theoretische Voruntersuchung zu aktuellen und vor allem zukunftsträchtigen Entwicklungstrends (Marktanalysen mit Literaturstudium zur Branchenentwicklung und zu Ergebnissen der Trend- und Zukunftsforschung) durchgeführt.
2. Danach werden als Ergänzung zu 1) gezielte Interviews mit Experten und Schlüsselpersonen der Brache zur Auswahl der Trendsetterunternehmen und Schlüsselindustrien durchgeführt. Die Ergebnisse der Voruntersuchungen werden in Hypothesen zusammengefasst.

3. Schließlich folgt die eigentliche empirische Untersuchung in den Unternehmen (Trendsetterunternehmen und Schlüsselunternehmen). Im Hinblick auf die Ableitung möglicher Qualifikationstrends erfolgt eine qualitative Analyse der entsprechenden Tätigkeitssysteme nach dem Bottom-up-Prinzip. Aus den konkreten Tätigkeitssystemen werden Trendqualifikationen abgeleitet.

4.1.3 Ergebnisse

Resultat der Untersuchung zu Trendqualifikationen in den unterschiedlichen Branchen sind Branchenberichte, die einen systematischen Überblick über den Zusammenhang von wirtschaftlich-technischen Entwicklungen, der Entwicklung von Tätigkeiten und Trendqualifikationen geben. Die entwickelten Qualifikationsprofile stellen dabei komplexe Trendqualifikationen dar, die ein strukturiertes und relativ klar abgegrenztes Tätigkeitsfeld abdecken (vgl. Abicht/Freikamp 2007).

Qualifikationsprofile sind dabei keine neuen Berufe, sondern sind als Vorstufe von potenziell entstehenden Beruflichkeiten zu verstehen. Qualifikationsprofile stellen Ausgangspunkte für die Entwicklung von Curricula in der Ausbildungsorganisation, von der Modifikation bestehender Berufe über die Entwicklung von Weiterbildungsmodulen und Weiterbildungsberufen, bei der Schaffung neuer Erstausbildungsberufe bis zur Schnittstelle auf akademischer Ebene durch das Bachelor/Master-System dar (vgl. Schlicht/Schumann 2004, S. 113).

Das Verfahren wurde bisher in ganz unterschiedlichen Branchen (Tourismus, Nanotechnologie, Wellness etc.) eingesetzt und dazu entsprechende Qualifikationsprofile entwickelt. Im Jahre 2010/2011 wurde das Verfahren z. B. im Auftrag des BMBF zur Analyse neuartiger bzw. veränderter beruflicher Tätigkeiten und der damit einhergehenden Entwicklung zukünftiger Qualifikationserfordernisse auf der mittleren Qualifikationsebene im Bereich des „Internet der Dinge", Schwerpunkt „Smart House" eingesetzt. Eine besondere Relevanz hat dieses Themenfeld, da sich mit der intelligenten Vernetzung von Gegenständen in der unmittelbaren Arbeits- und Wohnumgebung eine Verbesserung der Energieeffizienz, der Wirtschaftlichkeit, des Komforts, der Flexibilität und Sicherheit erreichen lässt. Für verschiedene Anwendungsfelder wurden Qualifikationsprofile erstellt. Sie enthalten jeweils die Elemente: Ausgeübte Tätigkeiten; Was ist daran neu?; Bisherige Berufsbilder, die tangiert werden; Fachliche und persönliche Qualifikationen; mögliche Einsatzorte. Für die Anwendungsfelder „Haustechnik" und „Facility Management" konnten jeweils vier neue Qualifikationsprofile synthetisiert werden (vgl. Abicht et al. 2010, S. 6 f.).

4.2 Früherkennungsverfahren: Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung (ADeBar)

Zielstellung:	Trend- und Thesenabschätzung über die Beobachtung der Arbeitspraxis, um konkrete Informationen über die Entwicklung von Arbeitsaufgaben zu gewinnen
Forschungsstrategie:	Zeitnahes Erkennen von Veränderungen der betrieblichen Praxis (betriebliche Praxis ist zugleich Ausgangspunkt und Motor der Qualifikationsentwicklung)
Untersuchungsebene:	Arbeitswelt/Betrieb
Untersuchungsgegenstand:	Berufliche Arbeitsaufgaben, Arbeitssysteme und Geschäftsprozesse
Grundlage der Vorhersage:	Trends und Thesenableitung mit ausgewählten Experten aus aktuellen betrieblichen Entwicklungen und Veränderungen der Arbeitsaufgaben

4.2.1 Zielstellung

Ziel des ADeBar-Verfahrens ist es, die Verfügbarkeit anschaulicher und konkreter Informationen über die Entwicklung der realen Arbeitsaufgaben und den damit zusammenhängenden künftigen Qualifikationsanforderungen herauszufinden (vgl. Gidion et al. 2000, S. 111). Das Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) hat in Zusammenarbeit mit TNS Infratest Sozialforschung den ADeBar-Ansatz entwickelt. Der Ansatz geht davon aus, dass die neuen Qualifikationsanforderungen zuerst in der Arbeit abgebildet werden.

4.2.2 Vorgehensweise – Methoden

Der Forschungsansatz verknüpft qualitative Untersuchungen in Unternehmen (Fallstudien) und überprüft die entwickelten Trendthesen auf der Basis von quantitativen Befragungen. Kern der Datenerhebung des Verfahrens ist eine zweitägige Intensiv-Fallstudie in Unternehmen. Sie besteht aus:

- explorativen, leitfadengeführten Beobachtungsinterviews mit ca. 7 Gesprächspartnern je Unternehmen (Fachkräfte, Vorgesetzte, Kollegen der Fachkraft, Betriebsart, Bildungsexperten);
- Arbeitsaufgaben-, Arbeitssystem- und Geschäftsprozessanalysen durch Beobachtung und standardisierte Interviews;
- Untersuchungen der Arbeitsumgebung und der geschäftsbezogenen Abläufe;
- Analysen arbeitsspezifischer und betrieblicher Dokumente (vgl. Gidion et al. 2000, S. 112).

Die Analyse aller Fallstudien ergibt ein Bild übergreifender Trends und Thesen. Auf der Basis dieser Ergebnisse wird mit den Experten gesprochen, um traditionelle, zeitgemäße, innovative und zukünftige Formen der Tätigkeiten zu erkennen. Diese werden dann mittels einer quantitativen Befragung überprüft.

4.2.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse des AdeBar-Verfahrens erstrecken sich über (vgl. Gidion et al. 2000, S. 25)

- Arbeitssystembeschreibungen und detaillierte Betriebsfallstudien,
- Darstellungen von Geschäftsprozessen und Auftragsabläufen im Zusammenwirken arbeitsbezogener Kompetenzen,
- Beschreibungen vollständiger Arbeitsaufgaben im Detail,
- Erarbeitung von qualifikatorischen Verlaufsprofilen aufgrund von Vergleichsuntersuchungen und
- Zusammenstellungen geclusterter Aspekte von Teiltätigkeiten unter Verwendung eines spezifischen Kriterienkataloges.

Aus den qualitativen Fallstudien werden vielfältige Thesen und Entwicklungstrends abgeleitet. Die wichtigsten Ergebnisse zur Qualifikationsentwicklung im Bereich der kaufmännischen Bürotätigkeiten werden nachfolgend ausführlicher dargestellt (vgl. Schmidt/Dworschak 2004, S. 24):

Die in den Fallstudien vorgefundenen Qualifikationsanforderungen für kaufmännische Bürotätigkeiten lassen sich zu vier Qualifikationsbündeln zusammenfassen:

- Administration mit systematisierenden und standardisierenden Dokumentations- und Ordnungsaufgaben,
- Organisation mit Abstimmungs- und Vermittlungsaufgaben durch intensive Kommunikation,
- Finanzwirtschaft mit Aufgaben der aktiven Kostengestaltung und -verfolgung sowie
- Systembetreuung mit technischen, ergonomischen und qualifikatorischen Unterstützungsaufgaben der Bürofachkräfte bei der Nutzung von Räumen und Equipment (vgl. ebd., S. 24).

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung bei 335 Betrieben zeigten, dass von diesen Schwerpunkten derzeit am häufigsten die Organisation mit Abstimmungs- und Vermittlungsaufgaben gefordert wird (vgl. ebd., S. 24).

Die folgende Abbildung 2 zeigt einige ermittelte Tätigkeits- und Qualifikationsprofile aus dem Logistikbereich.

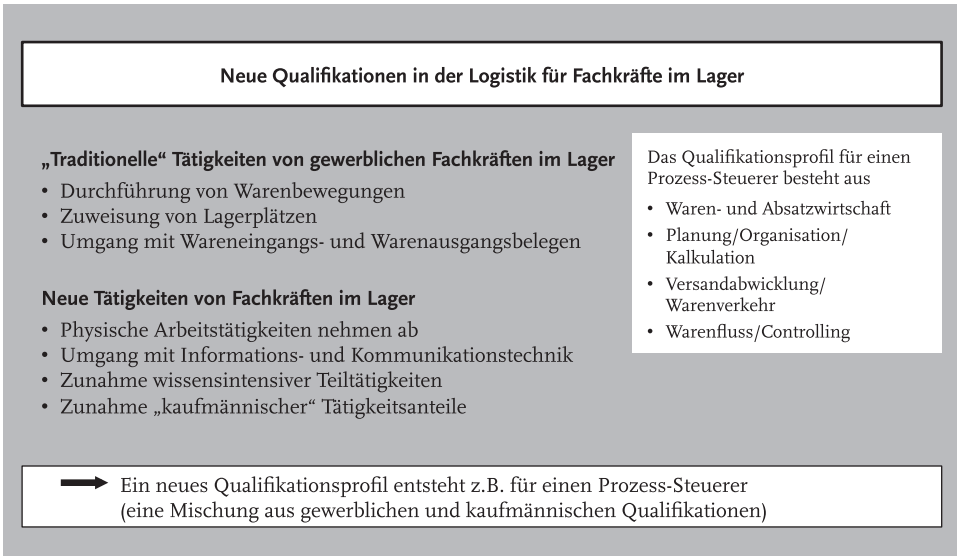


Abbildung 2: Beispiel eines im Projekt ADeBar ermittelten Tätigkeits- und Qualifikationsprofils im Logistikbereich (Schmidt/Dworschak 2004, S. 24)

4.3 Berufswissenschaftlicher Früherkennungsansatz

Zielstellung:	Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse und Berufsprofile
Forschungsstrategie:	Zeitnahe Erschließung zur Ausübung eines Berufes erforderlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in konkreten Arbeits- und Geschäftsprozessen und Aufzeigen von Handlungsempfehlungen
Untersuchungsebene:	Sektor und Arbeitswelt
Untersuchungsgegenstand:	Berufliche Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozesse sowie neue sektoralle Entwicklungen (Einfluss neuer Technologien, gesetzliche Rahmenbedingungen)
Grundlage der Vorhersage:	Ableitung aus aktuellen sektorbezogenen und betrieblichen Entwicklungen; Entwicklung von Szenarien auf Grundlage der empirischen Ergebnisse und Expertenmeinungen

4.3.1 Zielstellung

Ziel eines berufswissenschaftlichen Früherkennungsansatzes ist es, die zur Ausübung eines Berufes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht abstrakt, sondern im Zusammenhang mit den konkreten Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu ermitteln.

Die Anwendung der berufswissenschaftlichen Instrumente bedingt eine beteiligungsorientierte Analyse der Facharbeit und setzt grundlegende Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand voraus. Insofern ist die berufswissenschaftliche Früherkennungsforschung domänenspezifisch, d. h. an bestimmten Berufen bzw. Berufsfeldern orientiert. Dank der Betrachtung des gesamten Sektors (Forschungsebene) gehen auch solche Entwicklungen nicht verloren, die noch gar keinen Einzug in die Unternehmen gehalten haben. Die Beobachtungen fließen in die Ermittlung von sektorspezifischen Trends und Szenarien ein, die mit Hilfe der Experten in den Zukunfts-Experten-Workshops vertieft werden. Damit können auf der einen Seite kurzfristige Vorhersagen zur Neugestaltung von Berufen oder Notwendigkeit neuer Berufe getroffen werden. Auf der anderen Seite sind mittelfristige Vorhersagen in Form von Szenarien über mögliche Veränderungen in den Qualifikations- oder Berufsstrukturen möglich.

4.3.2 Vorgehensweise – Methoden

Das methodische Vorgehen lässt sich in vier Untersuchungsschwerpunkte zusammenfassen, die je nach Fragestellung eingesetzt und kombiniert werden können (vgl. Windelband 2006; Spöttl/Windelband 2006):

- Sektoranalysen (Ebene: Erschließung von Sektor- und Beschäftigungsstrukturen sowie berufsübergreifender Wirkungen),
- Fallstudien (Ebene: Untersuchung betrieblicher Arbeitsplätze, Geschäftsprozesse, Arbeits- und Betriebsorganisationsformen, Betriebsstrukturen, Gesamtabläufe),
- Arbeitsprozessanalysen (Ebene: Erschließung von Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen) und
- Zukunfts-Experten-Workshops (Ebene: Bedeutung identifizierter Tendenzen für einen Sektor).

Die Sektoranalyse nimmt eine sehr wichtige Stellung im Früherkennungsverfahren ein, da mit dem Instrument vor allem neue Sektorentwicklungen und Trends erfasst werden sollen. Mit Dokumentenanalysen, Befragungen von Schlüsselpersonen des Sektors sowie der Analyse von Forschungsaktivitäten und -ergebnissen wird vor allem untersucht, wie sich ein Sektor- und seine Beschäftigungsstrukturen über einen gewissen Zeitraum verändert haben. Es werden Entwicklungstendenzen, Relevanz einzelner Geschäftsfelder, technische und arbeitsorganisatorische Innovationen und andere relevante Aspekte erschlossen. In ausgewählten Fallstudien und Arbeitsprozessanalysen werden die Erkenntnisse aus der Sektoranalyse vertieft, um die notwendigen Kompetenzen in zukunftsorientierten Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu identifizieren. Mittels Arbeitsbeobachtungen, der Analyse von Arbeitsaufgaben und

handlungsorientierten Fachinterviews mit Fachkräften der untersuchten Unternehmen werden die betrieblichen Arbeitsaufgaben und Arbeitsinhalte sowie das objektive Wissen der Facharbeit erfasst.

Um mittelfristige Vorhersagen zu Qualifikationsentwicklungen im Sektor treffen zu können, wird das Instrument der Zukunfts-Experten-Workshops eingesetzt. Auf der Basis der bisher gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse der Sektoranalyse, Fallstudien und Arbeitsprozessanalysen entwickeln Experten und Schlüsselpersonen des Sektors Trends und Prognosen zur weiteren Entwicklung von Qualifikationen in ausgewählten Berufsfeldern.

4.3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Früherkennungsforschung führen in der Regel zu Szenarien für zukünftige Qualifikations- und Berufsprofile. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass diese eins zu eins umsetzbar sind, sondern sie

- sollten dazu beitragen, auf zukünftige sektorspezifische Entwicklungen vorzubereiten,
- Leitideen für zukunftsorientierte Berufsprofile liefern und
- ein weites, zukunftsorientiertes Spektrum von Entwicklungen aufzeigen, um Sozialpartner im „Design" moderner Berufsbilder zu unterstützen.

Insgesamt wurde das Instrumentarium bisher im Metall-, Recycling- und Logistiksektor eingesetzt. Mit dem Instrumentarium lassen sich die Veränderungen in Unternehmen bis hin zu den Arbeitsprozessen identifizieren und es kann schnell eingeordnet werden, ob bestimmte Entwicklungen nur für einzelne Unternehmen und Unternehmenszweige relevant sind oder für den gesamten Sektor eine Bedeutung haben.

Neben der Identifizierung des zukünftigen Qualifikationsbedarfs in den unterschiedlichen Sektoren, wurden u. a. auch Entwicklungsszenarien für die Auswirkungen des „Internet der Dinge" (IdD) im Logistiksektor entwickelt. Die zukünftige Entwicklung der Qualifikationsanforderungen durch das IdD wird davon abhängen, wann die Umsetzung des IdD über den bisher eher geringen Grad hinausgeht und in welche Richtung sich das IdD zukünftig entwickeln wird. Dies in Hinblick darauf, wie weit die mit dem IdD verbundene Automatisierungsmöglichkeit umgesetzt und wieviel Entscheidungsspielraum den davon betroffenen Mitarbeitern gegeben wird. Dazu wurden zwei Entwicklungsszenarien entwickelt (vgl. Windelband et al. 2012):

1. die Technologien mit einem offenen Informationssystem werden so entwickelt und konfiguriert, dass auf dieser Basis der Mensch die Entscheidungen trifft (Assistenzszenario) oder
2. eine restriktive, kontrollierende Technologie wird umgesetzt, die auf der Basis von automatisch generierten Informationen eigenständig, selbständig Entscheidungen trifft (Automatisierungsszenario).

4.4 Vergleich der ausgewählten Früherkennungsverfahren

Grundlegend kann man die Früherkennungsansätze nach einem dreidimensionalen Bewertungssystem differenzieren:

1. nach der Art des Verfahrens, d. h. nach quantitativen und qualitativen Verfahren,
2. nach der Untersuchungsebene, d. h. nach gesellschaftlicher, sektoraler oder betrieblicher Ebene und
3. nach Reichweite in die Zukunft, d. kurz-, mittel- oder langfristigen Vorhersagen.

Makroansätze sind zwar konsistent innerhalb eines gegebenen sozioökonomischen Rahmens und sind wegen ihres Langfristcharakters wichtig für grundlegende und zeitlich weit reichende politische Strategien; sie bieten jedoch keine detaillierten Aufschlüsse über spezifische und neue Qualifikations- und Kompetenzerfordernisse. Langfristvorhersagen haben nur eine begrenzte Bedeutung für Individuen, die vor der Bildungs- und Berufsentscheidung stehen und Informationen über die Beschäftigungsaussichten in den nächsten Jahren erwarten. Aus diesem Grund sind die meisten Akteure der Bildungsplanung eher an kurz- und mittelfristigen Qualifikationsvorhersagen interessiert.

Der Methodeneinsatz in den einzelnen Verfahren der Früherkennungsforschung richtet sich nach den zu beantwortenden Fragestellungen und dem gewünschten Detaillierungsgrad der neu zu erkennenden Qualifikationserfordernisse. Die Herangehensweise des Verfahrens „Trendqualifikationen" ist die Untersuchung von neuen Aufgabenbereichen[4] in nachfragebedingten Wachstumsmärkten, von denen man annimmt, dass zukünftig erheblicher Qualifikationsbedarf entstehen wird. Hierbei spielt die Beobachtung von Trends, die sich z. B. in der Zunahme der Nachfrage nach neuen Produkten, Technologien und Dienstleistungen ausdrücken, eine Rolle. Eine oft eingesetzte Methode zur Erhebung betrieblich relevanter Aufgabenveränderungen ist die Arbeitsplatzbeobachtung. Sie wird zur Ermittlung neuer Qualifikationen und zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt. Im Verfahren „ADeBar" wird beispielsweise zusätzlich zu einer qualitativen Betrachtung der betrieblichen Ebene eine quantitative Analyse zur Verallgemeinerung des betrieblichen Bedarfs vorgenommen (vgl. Schmidt/Dworschak 2004). Im Verfahren der „Berufswissenschaftlichen Früherkennung" steht dagegen die konkrete Analyse der Arbeitsprozesse mittels handlungsorientierter Fachinterviews mit den Fachkräften zur Identifizierung zukünftiger beruflicher Arbeitsaufgaben im Fokus. Damit werden die Veränderungen in der Arbeit in dem Mittelpunkt der Untersuchung gestellt.

Die drei beschriebenen Verfahren der Früherkennungsforschung unterschieden sich damit vorwiegend im Vorgehen und in der Art des Verfahrens (qualitativ und/oder quantitativ), wogegen die Untersuchungsebene von einer sektoralen Betrachtung bis hin zur Analyse der betrieblichen Ebene fast identisch ist.

4 Abicht/Bärwald (2000) sprechen hier von Tätigkeitsbereichen.

5 Chancen einer Früherkennungsforschung für die Bildungsplanung

Mit Hilfe der beschriebenen Früherkennungsverfahren ist es möglich, die zu erwartenden Herausforderungen vor allen in der Arbeitswelt frühzeitig zu erkennen und mit Vorschlägen für Qualifikationsmaßnahmen darauf zu reagieren. Gleichzeitig werden Berufsbildungsexperten als Gestalter dieses Feldes wahrgenommen und es eröffnet sich eine Möglichkeit, zukunftsorientiert an der Ausgestaltung der Berufsbildung und der Berufsbilder mitzuarbeiten. Dies zeigt sich besonders darin, dass die Experten aktiv bei der Ausgestaltung der Vorhersagen und damit bei der Entwicklung von Thesen (ADebar-Verfahren), Szenarien (Zukunfts-Experten-Workshop) oder bei Expertengesprächen (Trendqualifikationen) eingebunden sind. Dadurch sind die Akteure der Bildungsplanung gestalterisch eingebunden und können die Forschungsergebnisse direkt für ihr eigenes Handeln nutzen.

Die meisten Früherkennungsansätze zielen auf einen sektororientierten Ansatz. Die Fokussierung auf einzelne Sektoren hat den Vorteil, dass für Forscher und Bildungsplaner eine eindeutige Identifikation von „Qualifikationen" möglich ist, da der Kontextbezug durch die Sektorstrukturen gesichert ist. Zugleich lassen sich Lösungen – z. B. Bildungsmaßnahmen – entwickeln, weil eindeutige Bezüge zu einem Sektor gegeben sind und domänenspezifische Erkenntnisse für überzeugende Berufsbildungsansätze genutzt werden können. Sektorbezüge bedeuten immer eine Konkretisierung von Berufsbildung und eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Wünschen bezüglich notwendiger und erwarteter Qualifikationsniveaus in einem realen Arbeitsfeld.

Durch die Früherkennungsinitiative ist ein effizientes und kompetentes Netzwerk mit vielen Projektergebnissen aus unterschiedlichen Sektoren/Branchen zur Früherkennungsforschung in Deutschland entstanden. Bisher lag der Schwerpunkt des Transfers der Ergebnisse auf der Zielgruppe der Sozialpartner, Verbände und Berufsbildungsexperten. Jedoch sind die Ergebnisse nicht immer so aufbereitet, dass diese direkt für die Ordnungsarbeit (vgl. Luther 2006, S. 149) und die Curriculumgestaltung für die berufliche Bildung genutzt werden können. Dies liegt teilweise daran, dass durch eine Verallgemeinerung der Ergebnisse in Form von Trends und Thesen, die detaillierten Informationen über die Veränderungen in der Arbeitswelt verloren gehen.

Gleichzeitig wurde versucht die Ergebnisse auch für die Zielgruppe der Arbeitnehmer aufzubereiten, welches durch die starke Projektorientierung der meisten Früherkennungsverfahren nur bedingt gelang. Hieran sollten die Akteure der Früherkennungsforschung weiter arbeiten, in dem ganz konkrete Handlungsempfehlungen für Unternehmen erarbeitet werden, die für die eigene Aus- und Weiterbildung im Unternehmen genutzt werden können.

6 Zusammenfassung

Mit den dargestellten Forschungsmethoden der Früherkennungsforschung kann eine Informations- und Entscheidungsplattform geschaffen werden, die Aufschlüsse über zukunftsrelevante Qualifikationsanforderungen geben kann. Mit Blick auf die zu erwartenden Entwicklungen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung – geht es also darum (vgl. Spöttl/Windelband 2006, S. 73)

- für Entscheider und Sozialpartner der Berufsbildungsplanung angemessene Informationen hinsichtlich der Entwicklung von Qualifikationserfordernissen zur Verfügung zu stellen, damit rechtzeitig Entscheidungsprozesse z. B. zur Neuordnung von Berufen oder neuen Weiterbildungsangeboten eingeleitet werden können;
- ein „Labor" zu schaffen, in welchem es möglich ist, verschiedenste Forschungserkenntnisse nicht nur auszutauschen, sondern so zu profilieren, dass dieses Hilfen für die Bildungspolitik und deren Entscheidungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung der Berufsbildung liefert.

Unabhängig von aktuellen Einschätzungen ist die Früherkennung sich verändernder Qualifikationsstrukturen und -anforderungen aber ohnehin eine zentrale und kontinuierliche Aufgabe, der sich die Berufsbildungsforschung stellen muss. Die Notwendigkeit für Regierungen, sich auf gesellschaftliche und technische Entwicklungen einzustellen und dabei auch die Berufsbildung zu berücksichtigen, zieht einen hohen Informationsbedarf nach sich. Es geht gar nicht anders: Man muss die Veränderungen im Arbeits- und Beschäftigungssystem kennen und insbesondere wissen, was es in der Berufsbildung auf welcher Grundlage zu erneuern gilt. Die aktuellen Diskussionen zum globalen Trend von Beschäftigungssystemen belegen, dass manches bereits gut darstellbar ist, wenn man auf die vorhandenen statistischen Materialien zurückgreift.

Betrachtet man jedoch die Veränderungen von Berufen an sich oder in welchem Verhältnis die Berufe und Berufsniveaus zu den konkreten Arbeitsplätzen stehen, wird rasch sichtbar, dass Antworten darauf nicht möglich sind, weil keine zuverlässigen Daten existieren. Deshalb ist nach neuen Wegen der Informationsbeschaffung zu suchen und eine Früherkennungsforschung weiter auszubauen. Auch Berufsbildungspolitiker halten es seit langem für erforderlich, die bisherigen Mechanismen und Regularien der Gestaltung zukünftiger Berufsbilder zu erneuern. Grundlegende Zielsetzung der Früherkennungsforschung ist es deshalb, Marktveränderungen und neue technologische Entwicklungen zu erfassen, umso schneller auf Veränderungen reagieren zu können, Handlungsempfehlungen zu formulieren und einen Beitrag zur Bildungsplanung zu leisten.

Quellen

Zitierte Literatur

Abicht, Lothar/Bärwald, Horst (2000): Scouting als innovative Methode zur Untersuchung nichtlinearer Trends in der Qualifikationsentwicklung. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 45-69.

Abicht, Lothar/Freigang, Sirkka/Freikamp, Henriette/Hoffknecht, Andreas/Brand, Leif (2010): Ermittlungen von Trendqualifikationen im Smart House. In: FreQueNz Newsletter 2009, S. 6-7.

Abicht, Lothar/Freikamp, Henriette (2007): Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. In: Abicht, Lother/Bott, Peter/Dworschak, Bernd/Galiläer, Lutz (Hg.): Auf der Suche nach neuen Qualifikationen. Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-30.

Bea, Franz X./Haas, Jürgen (2001): Strategisches Management. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Becker, Matthias/Spöttl, Georg (2008): Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt a. M./Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.

Bullinger, Hans-Jörg/Tombeil, Anne-Sophie (2000): FreQueNz – ein Informationsnetz zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hg.): Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15-43.

Gensicke, Miriam/Kuwan, Helmut/Martinetz, Simone (2007): Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen durch Fallstudien und quantitative Befragungen – Das integrierte Forschungskonzept des ADeBar-Verfahrens. In: Abicht, Lothar/Bott, Peter/Dworschak, Bernd/Galiläer, Lutz (Hg.): Auf der Suche nach neuen Qualifikationen. Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 63-78.

Gidion, Gerd/Kuwan, Helmut/Schnalzer, Kathrin/Waschbüsch, Eva (2000): Spurensuche in der Arbeit – Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Grollmann, Philipp. (2005): Prognose- und prospektive Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 123-129.

Klaes, Lothar/Köhler, Thorsten/Rommel, Alexander/Schüler, Gerhard/Schröder, Helmut (2013): Neue Qualifikationsanforderungen in der Gesundheitswirtschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kreibich, Rolf (2006): Zukunftsforschung. Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung (IZT), Arbeitsbericht 23. http://www.izt.de/pdfs/IZT_AB_23.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi". München: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Luther, Klaus (2006): Ausblick. In: Bullinger, Hans-Jörg (Hg.): Qualifikationen im Wandel. Nutzen und Perspektiven der Früherkennung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 149-153.

Schlicht, Ekkhard/Schumann, Uwe (2004): Ermittlung von Trendqualifikationen im Bereich der Nanotechnologie. In: Windelband, Lars/Dworschak, Bernd/Schmidt, Susanne Liane (Hg.): Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 107-124.

Schmidt, Susanne Liane (2005): Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen – ein prioritäres Forschungsfeld in Europa? http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-7C62498D-7B5D25D6/kibb/Schmidt_Mo_IIb.pdf (Abruf: 12.05.2015).

Schmidt, Susanne Liane/Dworschak, Bernd (2004): Neue Qualifikationen aus der Arbeitspraxis - das Forschungsnetz FreQueNz. In: Windelband, Lars/Dworschak, Bernd/Schmidt, Susanne Liane (Hg.): Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13-38.

Spöttl, Georg/Windelband, Lars (2006): Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. In: European Journal of Vocational Training, 39 (3), S. 72-91.

Windelband Lars/Fenzl Claudia/Hunecker Felix/Riehle, Tamara/Spöttl, Georg/Städtler, Helge/Hribernik, Karl/Thoben, Klaus-Dieter (2012): Qualifikationsentwicklungen durch das Internet der Dinge in der Logistik. In: Abicht, Lothar/Spöttl, Georg (Hg.): Qualifikationsentwicklungen durch das Internet der Dinge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 103-192.

Windelband, Lars (2006): Früherkennung des Qualifizierungsbedarfs in der Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weiterführende Literatur

Abicht, Lothar/Bott, Peter/Dworschak, Bernd/Galiläer, Lutz (Hg.) (2007): Auf der Suche nach neuen Qualifikationen. Methoden der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bullinger, Hans-Jörg/Schmidt, Susanne Liane/Schömann, Klaus/Tessaring, Manfred (Hg.) (2003): Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Früherkennungsplattform FreQueNz
http://www.frequenz.net (Abruf: 12.05.2015).
FreQueNz ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Forschungsnetz, in dem verschiedene Institute mit ihrer Projektarbeit zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen beitragen. Diese elektronische Informations- und Kommunikationsplattform dient der Vernetzung der Forschungsergebnisse und soll Interessierten und Partnern umfassende Informationen über die Aktivitäten von FreQueNz liefern.

„Identifying skills needs"
http://www.cedefop.europa.eu/ (Abruf: 12.05.2015).
Zur Ermittlung bzw. Früherkennung des künftigen Kompetenzbedarfs und potenzieller Qualifikationsungleichgewichte unternimmt das Cedefop vielfältige Forschungsaktivitäten auf europäischer Ebene. Das Zentrum erstellt in regelmäßigen Abständen Prognosen zu Qualifikationsangebot und -nachfrage sowie Analysen der etwaigen Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt. Das Cedefop untersucht außerdem den Qualifikations- und Kompetenzbedarf in bestimmten Sektoren und lotet Möglichkeiten eines gemeinsamen europäischen Ansatzes für die Erhebungen der Arbeitgeber zum Kompetenz- und Ausbildungsbedarf aus.

Monika Hackel

D5 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument

1 Einführung 794

2 Begriffsdefinitionen im Kontext von Weiterbildung 795
- 2.1 Bildung, Erwachsenenbildung und Adult Learning: zur Begrifflichkeit in der allgemeinen Weiterbildung 795
- 2.2 Berufliche Weiterbildung: Berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung und Umschulung 797

3 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument 799
- 3.1 Zielgruppen und Themen in der weiterbildungsbezogenen Wirtschaftspolitik 799
- 3.2 Der (Anbieter-)Markt in der Weiterbildung und Finanzierung 801
- 3.3 Outputorientierung: Die Integration von Arbeiten und Lernen 802

4 Weiterbildung als Forschungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung 806

5 Zusammenfassung 808

Berufliche Weiterbildung dient nicht nur der kurzfristigen Anpassung der Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Neuerungen im betrieblichen Ablauf, sondern hat auch strategische wirtschafts- und bildungspolitische Zielsetzungen. Der vorliegende Beitrag grenzt zunächst betriebliche und allgemeine Weiterbildung voneinander ab und weist auf die gesetzlichen Grundlagen der unterschiedlichen Weiterbildungsformen im Berufsbildungsgesetz und Sozialgesetzbuch hin. Es werden aktuelle wirtschafts- und bildungspolitische Diskussionsstränge angerissen. Datenquellen und Zugänge empirischer Bildungsforschung zu weiterbildungsrelevanten Themen sowie besondere Herausforderungen werden aufgezeigt.

1 Einführung

In Zeiten raschen gesellschaftlichen und technischen Wandels gewinnt berufliche Weiterbildung, aus wirtschaftspolitischer Perspektive, immer mehr an Gewicht. Der demografische Wandel und der befürchtete Fachkräftemangel in unterschiedlichen Beschäftigungsfeldern, lässt es wirtschaftspolitisch sinnvoll erscheinen, vorhandene Potenziale zu stärken und Humanressourcen optimal zu nutzen. Ob sich diese Einschätzung auch in einer wachsenden Weiterbildungsbeteiligung niederschlägt, wird im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung regelmäßig erhoben. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage nach der Finanzierung von Weiterbildung. Wirtschaftspolitisch relevant sind auch die Angebotsstrukturen. Dort wo berufliche Weiterbildung nicht innerbetrieblich organisiert wird, tut sich ein Anbietermarkt auf. Daneben sind aber nach wie vor auch gesellschafts- und bildungspolitische Ziele mit Weiterbildung verknüpft. Arbeitnehmerweiterbildung gilt im Kontext des lebenslangen Lernens als Instrument der Kompetenzentwicklung, für eine sich verändernde Arbeitswelt. Damit einhergehend wird der Trend von steigenden Wissensanforderungen in der Arbeit diskutiert. Durch den drohenden Fachkräftemangel, geraten unterschiedliche Zielgruppen in den Fokus von Weiterbildung. Die Nachqualifizierung von Ungelernten, die Wiedereingliederung von Frauen in den Arbeitsmarkt und die (Nach-) Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sind Themen, die in diesem Zusammenhang von Interesse sind. Durch eine zunehmende Kompetenzorientierung, verändern sich die Anforderungen an die Gestaltung beruflicher Weiterbildung. Das Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraums schließlich, stellt Anforderung an die Transparenz von zertifizierten Bildungsangeboten, unabhängig davon, ob es sich um berufliche oder hochschulische Bildungsangebote handelt. Hierin liegt eine Chance für die, in Deutschland im internationalen Vergleich, traditionell stärker ausgeprägte berufliche Aufstiegsfortbildung. Diese behauptet sich gegenüber ausländischen Hochschulzertifikaten selbstbewusst und gewährleistet die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse.

Der Beitrag bietet einen Überblick über aktuelle politische Diskussionslinien der beruflichen Weiterbildung. Zunächst werden die unterschiedlichen Ausprägungen von Weiterbildung voneinander abgegrenzt. Nachfolgend werden dann aktuelle Trends und Handlungsfelder, der beruflichen Weiterbildung diskutiert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Standardisierung und Zertifizierung von Weiterbildung, im Zusammenhang des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und der Eingliederung in den europäischen Bildungsraum. Es werden statistisch relevante Datenquellen zur Weiterbildung in Deutschland aufgezeigt und Problemfelder der Datenerhebung, -analyse und -vergleich angesprochen.

2 Begriffsdefinitionen im Kontext von Weiterbildung

Der Weiterbildungssektor wird auch als quartärer Sektor des deutschen Bildungssystems bezeichnet. Dieser ist im Unterschied zu den anderen Sektoren am geringsten institutionalisiert und geregelt. Der Bereich orientiert sich an marktwirtschaftlichen Prinzipien. Es wird zwischen der allgemeinen Weiterbildung und der betrieblichen Weiterbildung unterschieden. Zu letzterem zählen die staatlich geregelten, beruflichen Aufstiegsfortbildungsgänge. Daneben ist noch die Umschulung als besondere Form, geregelter beruflicher Weiterbildung zu nennen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Strukturen allgemeiner und betrieblicher Weiterbildung.

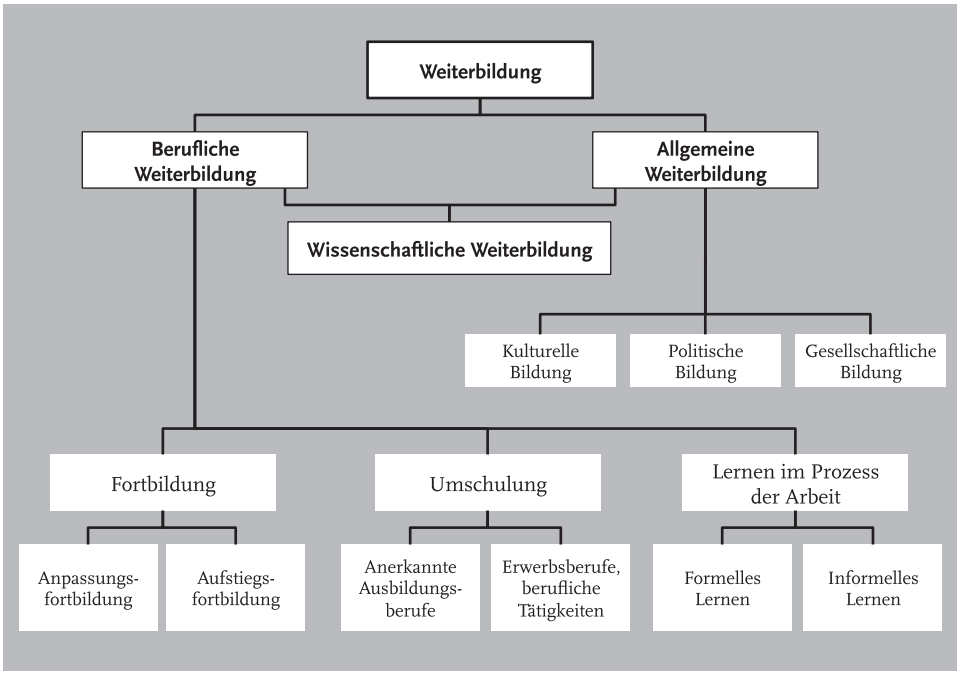


Abbildung 1: Gliederung der Weiterbildung (Dehnbostel 2008, S. 13)

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Begriffe definiert und in Bezug zu ihren historischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen geordnet.

2.1 Bildung, Erwachsenenbildung und Adult Learning: zur Begrifflichkeit in der allgemeinen Weiterbildung

Die allgemeine Weiterbildung umfasst das Spektrum der formalen, nonformalen und informellen Weiterbildung im Lebensverlauf.

> *Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens, nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten, ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Berufs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Lernenden ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in Form der Fernlehre, des computergestützten, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierter Form stattfinden.*
>
> *(Kultusministerkonferenz (KMK) 2001, S. 4)*

Die Tradition der allgemeinen Weiterbildung reicht zurück, bis in das 18. Jahrhundert. Die Idee des mündigen Bürgers, lag damals der Gründung der Lesegesellschaften zu Grunde. Mit aufkommender Industrialisierung, gewann im 19. Jahrhundert die berufliche Fortbildung an Bedeutung.

Zentral in diesem Zusammenhang ist der Bildungsbegriff, der in Deutschland eine besondere Stellung innehat. Nach bildungswissenschaftlicher Tradition (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), umfasst der Bildungsbegriff die Orientierung an einer humanistischen Formung des Menschen, Autonomie und Freiheit der Person, Persönlichkeitsentwicklung, intellektueller Rechtschaffenheit und Selbstständigkeit. Ein solcher Bildungsbegriff stellt Werthaltungen in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung knüpft an einen solchen bildungswissenschaftlichen Diskurs unmittelbar an. Hier stehen Angebote der politischen und kulturellen Bildung im Vordergrund, die den erwachsenen Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. In den 1970er und 1980er Jahren wurde der Begriff der Erwachsenenbildung durch den Begriff der Weiterbildung ersetzt, der nun auch berufliche Weiterbildung mit umfasst. Die Weiterbildung im Sinne der Erwachsenenbildung wird aber nach wie vor, unter dem Begriff der allgemeinen Weiterbildung statistisch gesondert erfasst, was mit Mängeln in der Eindeutigkeit der Statistik einhergeht (vgl. Gnahs/Kuwan/Seidel 2008).

Durch das Zusammenwachsen des europäischen Bildungsraums, gewinnen zunehmend auch europäische Begrifflichkeiten an Bedeutung. Der europäische Bildungsbegriff orientiert sich am Begriff des lebenslangen Lernens. Dieser umfasst

> *[...] alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.*
>
> *(Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) 2001, S. 9)*

Mit dem europäischen Begriff „Adult Learning" werden Bildungsprozesse Erwachsener, zwischen 25 und 64, unabhängig ihres Formalisierungsgrades bezeichnet. Erfasst werden alle Lernprozesse, die ein gewisses Maß an didaktischer Strukturierung aufweisen, die sie von zufälligem Lernen unterscheidbar machen.

2.2 Berufliche Weiterbildung: Berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung und Umschulung

Unter dem Begriff berufliche Weiterbildung werden alle Bildungsmaßnahmen subsummiert, die einen beruflichen Verwertungszusammenhang haben. Auch hier ist das Angebot sehr heterogen. Man unterscheidet in diesem Feld nach Zielgruppen, Trägern und Finanzierungsmodellen. An dieser Stelle sollen einige Unterscheidungsmerkmale beruflicher Weiterbildung genannt und begriffliche Untergruppen differenziert werden.

Berufliche Fortbildung: Die berufliche Fortbildung ist staatlich, auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetz von 2005 geregelt (vgl. §§ 53-57, Kapitel 2, BBiG). Insgesamt gibt es aktuell 222 bundesweit geregelte Fortbildungs- und Umschulungsregelungen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 291). In bundesweit einheitlichen Fortbildungsregelungen werden die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, Prüfungsregelungen und Verfahren, sowie Zulassungsvoraussetzung definiert. Daneben sind auch regionale Fortbildungsregelungen, sogenannte Kammerregelungen, vorzufinden (§ 54 BBiG). Dies sind Regelungen der zuständigen Stellen, also der für die Beratung, Durchführung und Prüfung regional zuständigen Institutionen (z. B. Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern etc., §§ 71-75 BBiG).

Im Rahmen der Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) werden die unterschiedlichen Fortbildungsabschlüsse verschiedenen Niveaus zugeordnet und auch teilweise akademischen Abschlüssen, wie Bachelor oder Master gleichgestellt. Hiermit soll der Stellenwert beruflicher Ausbildung gestärkt und Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem sichergestellt werden.

Abbildung 2 zeigt die mögliche Einordnung der Abschlüsse exemplarisch, für Industrie und Handel.

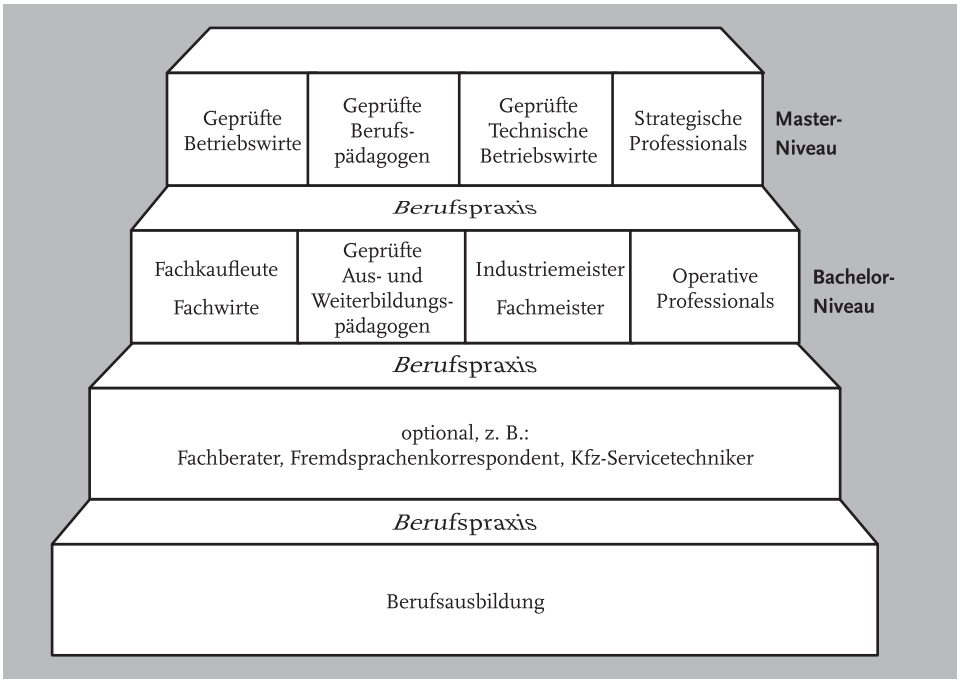


Abbildung 2: Aufstieg in drei Stufen (Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) o.J.)

Die Umschulung ist ebenfalls durch das Berufsbildungsgesetz geregelt (§§ 58-63, Kapitel 3, BBiG). Umschulungen sind berufliche Bildungsangebote für Erwachsene mit dem Ziel des Erwerbs, eines staatlich anerkannten Abschlusses. Dies kann ein anerkannter Ausbildungsberuf, oder eine eigenständige Umschulungsregelung sein. Meist liegt einer Umschulung allerdings ein anerkannter Ausbildungsberuf zu Grunde. Auch hier haben die zuständigen Stellen einen besonderen gesetzlichen Auftrag. Sie sind für die Prüfungen zuständig und können eigenständige Umschulungsregelungen für Bereiche erlassen, in denen keine anderweitige staatliche Umschulungsregelung vorliegt.

Neben den bundesweit geregelten Fortbildungsangeboten, sind auch Fortbildungen auf der Grundlage von Gesetzen der Bundesländer zu nennen. Die berufliche Weiterbildung an Fachschulen ist besonders bei den erziehenden, sozialen und hauswirtschaftlichen Berufen aber auch in den technischen Berufsfeldern (Maschinen- und Fahrzeugtechnik, Energie-, Elektrotechnik Mechatronik) sowie in Recht und Verwaltung (vgl. BIBB 2014, S. 369) verbreitet. Zugangsvoraussetzung für die Weiterbildung an Fachschulen ist in der Regel, eine abgeschlossene Erstausbildung und Berufserfahrung.

Zu nennen ist auch die, nach dem Sozialgesetzbuch (§§ 81-87 SGB III), geförderte Weiterbildung. Hier übernimmt die Bundesagentur für Arbeit die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen, um Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte beruflich zu fördern.

Der Begriff betriebliche Weiterbildung steht für alle Weiterbildungsmaßnahmen mit Bezug zur Arbeit, die durch Unternehmen für ihre Mitarbeiter geplant, organisiert und finanziert werden. Diese Form der Weiterbildung stellt den größten Teilbereich beruflicher Weiterbildung dar und gewinnt durch die Veränderungen der Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung. Diese Veränderungen sind auf den wachsenden Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologien, die wachsende Dienstleistungsorientierung, Internationalisierung sowie Lern- und Prozessorientierung moderner Arbeit zurückzuführen. Aber auch gesellschaftliche Veränderungen, wie der Wertewandel und die demografische Entwicklung haben Einfluss auf das Beschäftigungssystem und werden durch Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung aufgegriffen (z. B. im Rahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements).

3 Weiterbildung als wirtschafts- und bildungspolitisches Instrument

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit politischen Handlungsfeldern und bildungspolitischen Leitlinien der Weiterbildung. Zunächst werden aus wirtschaftspolitischer Sicht relevante Zielgruppen und Themen der Weiterbildung vorgestellt. Danach wird das Themenfeld Weiterbildungsfinanzierung angerissen und ein Überblick über die heterogene Struktur des deutschen Weiterbildungsmarkts gegeben. Ein drittes Unterkapitel beschäftigt sich mit den aktuellen bildungspolitischen und berufspädagogischen Leitlinien, die durch die europäische Diskussion um Kompetenzorientierung und die Integration von Arbeiten und Lernen, als bildungswissenschaftliches Konzept, geprägt sind.

3.1 Zielgruppen und Themen in der weiterbildungsbezogenen Wirtschaftspolitik

Weiterbildung dient aus wirtschaftspolitischer Sicht vor allem der Aufrechterhaltung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, unter Berücksichtigung der Ressource Mensch. Die aktuelle Diskussion in der beruflichen Weiterbildung wird stark vom Thema Fachkräftesicherung, im Zusammenhang mit dem demografischen Wandel bestimmt. Des Weiteren gewinnt das Thema lebenslanges Lernen, vor dem Hintergrund des dynamischen gesellschaftlichen und technischen Wandels, mehr und mehr an Bedeutung und schlägt sich besonders bei Betrieben, wachsender Beschäftigungsfelder

in einer erhöhten Weiterbildungsbeteiligung, nieder. Die Betriebe bieten ihren Mitarbeitenden eigene interne Angebote, nutzen aber auch externe Angebotsstrukturen. Weiterbildungsangebote werden seitens der Betriebe auch als Marketingstrategie genutzt, um als attraktiver Arbeitgeber zu gelten.

Durch die Bemühungen, einem möglichen Fachkräftemangel durch den Geburtenrückgang entgegenzutreten, kommen zunehmend unterschiedliche Zielgruppen in den Fokus beruflicher Weiterbildung. Hier steht besonders die Weiterqualifizierung von Randgruppen, wie z. B. bildungsferne Schichten, aber auch Migranten, Frauen und ältere Arbeitnehmer im Vordergrund. Die Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung, bei den 25-64jährigen, betrug nach dem Adult Education Survey (AES) 2012 42%. Frauen, ältere Arbeitnehmer, Migranten und Personen ohne Berufsabschluss nahmen im geringeren Umfang an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil (vgl. BIBB 2014, S. 291). Diese Personengruppen werden zum einen im Rahmen staatlicher Förderprogramme gezielt berücksichtigt. Sie sind zum anderen aber auch z. B. bei Branchen mit Rekrutierungsproblemen, oder bestimmten regionalen Problemlagen Adressaten betrieblicher Weiterbildungsbemühungen (z. B. Wiedereingliederung von Frauen nach der Familienphase, Anpassungsqualifizierung für ältere Mitarbeiter/-innen oder Weiterqualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mit einfachen Tätigkeitszuschnitten (vgl. Grunau/Koschek 2014)). Gemäß Längsschnittuntersuchungen im Rahmen des IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) Betriebspanels wuchs 2012 mit 53% die Quote der Betriebe, die sich an Weiterbildung Beteiligten gegenüber 2011 deutlich (44%). Es ergaben sich allerdings unterschiedliche Verteilungen und Schwerpunkte. So stiegen vor allem die Weiterbildungsaktivitäten ostdeutscher Betriebe und die von Betrieben in wachsenden Beschäftigungsfeldern. Die seit Jahren auszumachenden Muster sozialer Ungleichheit, nach denen qualifizierte Vollzeitkräften an betrieblicher Weiterbildung stärker beteiligt sind, als andere gesellschaftliche Gruppen, verändern sich auch unter, sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen kaum (vgl. BIBB 2014, S. 298-299). Als häufigste Gründe für die Weiterbildungsaktivitäten wurden von den Betrieben die Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, die Reaktion auf Wünsche der Beschäftigten und Führungskräfteentwicklung genannt (BIBB Qualifizierungspanel). Dementsprechend war auch das Geschäftsklima in der Weiterbildungsbranche insgesamt positiv (vgl. Koschek/Weiland 2013).

Im Themenfeld des lebenslanges Lernens stellt sich, hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung die Frage, in welcher Weise Weiterbildungsangebote adäquat, auf die Dynamik des gesellschaftlich technischen Wandels ausgerichtet werden können. Neben der Anpassungsqualifizierung, im Hinblick auf technologische Neuerungen wie z. B. Computerprogramme, Maschinen- und Anlagen, Fertigungs- und Verfahrenstechnologien, Produkte und Werkstoffe (vgl. Fischer/Jungmann 2011; BIBB-BAuA

Erwerbstätigenbefragung 2006[1]), stehen hierbei auch personale Kompetenzen des lebenslangen Lernens in der Diskussion (z. B. Reflexionsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Informations- und Medienkompetenz). In diesem Zusammenhang wird auch der Stellenwert von Erfahrungswissen, im Vergleich zu allgemeinbildenden Wissensbeständen kontrovers diskutiert. Martin Fischer und Walter Jungmann (2011) weisen darauf hin, dass trotz einer steigenden Wissensbasierung von Arbeit, berufliches Erfahrungswissen keineswegs obsolet wird, sondern im Sinne des lebenslangen Lernens stetig erweitert und neue Informationen in den beruflichen Erfahrungskontext eingebunden werden müssen.

3.2 Der (Anbieter-)Markt in der Weiterbildung und Finanzierung

Die Themen Weiterbildungsfinanzierung und Angebotsstrukturen berühren sozioökonomische Fragestellungen, die wirtschaftspolitische Problemlagen bzw. Handlungsfelder aufzeigen. Diese sollen im Folgenden erläutert werden.

Die Anbieter auf dem heterogenen Weiterbildungsmarkt reichen von Volkshochschulen über Bildungsträger von Kammern, privaten Anbietern mit thematischen Schwerpunkten, Produktschulungen von Herstellern bis hin zu An-Instituten von Universitäten. In Folge dieses unüberschaubaren und staatlich nicht geregelten Anbietermarkts, ist auch der Vergleich von Zertifikaten und Abschlüssen schwierig. Auch der Wert dieser Abschlüsse für die Absolventen ist sehr unterschiedlich. Während manche Zertifikate nur von geringer Arbeitsmarktrelevanz sind, gibt es vor allem im Bereich der Informationstechnik, privatwirtschaftliche Zertifikatsschulungen, die zunehmend eine Konkurrenz für die klassischen Formen der betrieblichen Weiterbildung und Aufstiegsfortbildung darstellen. Im internationalen Kontext ist die Förderung der deutschen Weiterbildungsanbieter, wirtschaftspolitisch ebenfalls von Interesse. Die im Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelte Initiative iMOVE, unterstützt deutsche Weiterbildungsanbieter bei ihren Internationalisierungsbemühungen und stellt ein umfangreiches Serviceangebot zur Verfügung.

Staatliche Förderung erfolgt durch Kostenübernahme eines Teils der Weiterbildungskosten, Darlehen für Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister BafögG), Bildungsgutscheine. Aktionsprogramme für bestimmte Zielgruppen (z. B. „Perspektive Wiedereinstieg"), bieten neben Qualifizierungsangeboten und Coaching auch Netzwerkaktivitäten an, um Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern, Hochschulen und Bildungsträgern zu vermitteln. In den vergangenen Jahren ist allerdings tendenziell ein Rückzug des Staates, aus der Finanzierung der Weiterbildung zu beobachten. Hierfür ist zum einen die verminderte Förderung der allgemeinen Weiterbildung durch die Bundesländer verantwortlich, die eine stärkere marktwirtschaftliche Ausrichtung

1 Hintergrundinformationen und Ergebnisse der vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführten Erwerbstätigenbefragung 2006 können im Internet abgerufen werden: http://www.bibb.de/de/2892.php (Abruf: 14.05.2015).

der Weiterbildungsträger nach sich gezogen hat. Aber auch die positive Lage auf dem Arbeitsmarkt, hat zu einem Rückgang der Förderung, der Bundesagentur für Arbeit geführt (vgl. Baethge/Severing/Weiß 2013, S. 24-25 sowie S. 85-91). Andere Gründe für die Zurückhaltung der Politik, bei der Finanzierung von Weiterbildung lassen sich nur schwer finden. Ein Grund mag darin liegen, dass der Nutzen von Weiterbildungsinvestitionen für die Volkswirtschaft sich nur schwer monetär messen lässt. Auch in der sozioökonomischen Forschung, wird die Frage nach Finanzierungsform und Outcomes von Weiterbildung nur selten bearbeitet (vgl. ebd., S. 88). Die staatliche Förderung der Weiterbildung wird vor allem über Programme organisiert. Experten empfehlen die nachhaltige Verankerung dieser Fördermaßnahmen und die strukturelle Verknüpfung von Förderangeboten nach SGB III, mit den formalen Strukturen der staatlich anerkannten Fortbildung und Umschulung, um nachhaltige Wirkungen einer solchen Förderung zu erzielen (vgl. ebd., S.25). Im Feld der beruflichen Weiterbildung, werden ebenfalls Finanzierungsfragen diskutiert. Grundsätzlich trägt der Arbeitgeber die Kosten für die betriebliche Weiterbildung und ist auch rechtlich befugt, betrieblich relevante Weiterbildungsthemen zu definieren und von dem Arbeitnehmer bestimmte Lernleistungen zu verlangen (vgl. Beckmann 2012, S. 245 f.). In den vergangenen Jahren wurde seitens der Gewerkschaften verstärkt die Frage, nach einer tariflichen Verankerung von Weiterbildung aufgeworfen. In einzelnen Tarifverträgen wurden Ansprüche auf Weiterbildung thematisiert, oder in seltenen Fällen konkrete Zeitkontingente für die Weiterbildung der Mitarbeiter tariflich vereinbart. Daneben wird seitens der Sozialpartner das Thema der Weiterbildungsfonds kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich um umlagefinanzierte Fonds einer Branche, durch welche die Kosten für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte, als Herausforderung für die gesamte Branche gemeinsam aufgegriffen werden (vgl. Bahnmüller 2009; Bahnmüller/Hoppe 2012; Berger/Häusele/Moraal 2012).

3.3 Outputorientierung: Die Integration von Arbeiten und Lernen

Wirtschafts- und bildungspolitische Aspekte von Weiterbildung sind nicht trennscharf von einander zu trennen. Sie rücken in Zeiten eines erhöhten Fachkräftebedarfs enger zusammen. Nach den Analysen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012[2], sind die Weiterbildungsaktivitäten älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Vergleich zu 2006 gestiegen, wobei für diese Zielgruppe der Ausbau und die Erweiterung berufsfachlichen Wissens im Vordergrund steht (vgl. BIBB 2014). Eine Qualifizierung im Sinne reiner Fachlichkeit, ist jedoch nicht für alle Zielgruppen ausreichend, um den stetigen Veränderungen der Arbeitswelt zu begegnen. Ziel von Aus- und Weiterbildung ist daher die Kompetenzentwicklung, im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. So hat sich in den vergangenen Jahren der Kompetenzbegriff neben dem Bildungsbegriff, als Ziel von betrieblicher

2 Hintergrundinformationen und Ergebnisse der BIBB-/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 stehen im Internet bereit: http://www.baua.de/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Statistiken/Arbeitsbedingungen/Erwerbstaetigenbefragung-2011-2012.html (Abruf: 14.05.2015).

Weiterbildung zunehmend durchgesetzt. Dieser Prozess wurde durch den europäischen Dialog, der Erarbeitung eines europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR) unterstützt. Das vorliegende Unterkapitel stellt Weiterbildung in den Kontext der beruflichen Kompetenzentwicklung, im Sinne des lebenslangen Lernens. Hierzu wird zunächst der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz erläutert. Danach werden lerntheoretische Ansätze vorgestellt, die im Rahmen dieser Diskussion von Bedeutung sind.

Durch Kompetenzentwicklung soll das Subjekt zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen befähigt werden. Unter beruflicher Handlungskompetenz werden die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Reflexivität ist dabei ein grundlegendes Ziel im Kontext lebenslangen Lernens. Es werden unterschiedliche Kompetenzdimensionen voneinander unterschieden. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) beschreibt berufliche Handlungskompetenz als eine Vier-Säulen-Matrix (siehe Abbildung 3), in der zwei Kompetenzkategorien (Fachkompetenz und Personale Kompetenz), sowie jeweils zwei Subkategorien („Wissen und Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz und „Selbständigkeit“) unterschieden werden.

Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Methodenkompetenz wird somit als Teil der Fachkompetenz aufgefasst. In der Literatur finden sich ältere Systematiken, die Fach- und Methodenkompetenz als unabhängige Dimensionen betrachten. Im Diskurs des Kompetenzbegriffs in Zusammenhang mit dem DQR, wurde Übereinstimmung darüber erzielt, dass Methodenkompetenz eine Unterkategorie der Fachkompetenz darstellt. Eine Vermittlung von Methodenkompetenz ohne fachlichen Bezug, erscheint nicht zielführend.

Personalkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten. Dabei beinhaltet die Personalkompetenz auch die Unterkategorie Sozialkompetenz, die in früheren Kompetenzmodellen als eigenständige Kategorie erfasst wurde und folgendermaßen definiert wird:

> *Sozialkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen.* *(Dehnbostel 2008, S. 52)*

Kompetenzdimensionen des DQR			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abbildung 3: DQR Kompetenzmatrix (Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009)

Berufliche Handlungskompetenz als Leitkonzept beruflicher Bildung, ist mit dem Anspruch an eine übergreifende Bildungsarbeit verbunden. Nicht der Qualifizierungsgedanke, vor dem Hintergrund betrieblicher Verwertungszusammenhänge allein, steht im Vordergrund, sondern die selbstreflexive Weiterentwicklung des Subjekts, in seinen konkreten Handlungs- und Erfahrungskontexten. Hierdurch gewinnen Arbeits- und Handlungsbedingungen als Strukturen, in denen Lernen am Arbeitsplatz stattfindet an Bedeutung. Peter Dehnbostel (2008) bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Strukturationstheorie von Anthony Giddens (1997). Diese soziologische Organisationstheorie fasst Struktur und Handlung in Organisationen, als sich gegenseitig beeinflussende Faktoren auf, die nicht zwangsläufig im Widerspruch zueinander stehen müssen. Strukturen in Organisationen sind demnach beides *„Produkt und Medium der sozialen Akteure"* (Goltz 1999, S. 75). Nach dieser Auffassung sind Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozesse gestaltbar und können auch lern- und kompetenzförderlich organisiert werden. Reflexivität ist daher für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz eine zentrale Kategorie. Sie beinhaltet sowohl die Reflexion über die strukturellen Bedingungen des Arbeitshandeln, als auch über die eigenen Dispositionen und Möglichkeiten. Sie umfasst also strukturelle Reflexivität und Selbstreflexivität. Beide Dimensionen sind notwendig, um die vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und so auf Veränderungen in der Arbeitswelt, im Sinne lebenslangen Lernens angemessen, reagieren zu können.

Die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) haben 2006 beschlossen, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Dieser soll als Übersetzungsinstrument zum Europäischen Qualifikationsrahmen dienen und so eine länderübergreifende Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in Europa sicherstellen. National ermöglicht er idealerweise die durchlässige und transparente Gestaltung von Bildungswegen, über die Grenzen der unterschiedlichen Säulen des deutschen Bildungssystems hinweg

(Allgemeinbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung). Der Entwurf des Arbeitskreises DQR wurde im Juni 2013 verabschiedet. Dieser Arbeitskreis setzte sich aus Experten von Bund und Ländern, aus der Allgemeinbildung, der Berufsbildung und der Hochschulbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen zusammen.

Zentrales Merkmal des DQR ist die Orientierung an Lernergebnissen (Learning Outcomes), und damit an dem, *„was jemand nach Absolvierung eines Lernprozesses kann und in der Lage ist zu tun“* (Frank 2012). Im Qualifikationsrahmen werden die erworbenen Lernergebnisse beschrieben und den 8 Niveaustufen zugeordnet. Bildungsgänge der beruflichen Aufstiegsfortbildung sind dabei auf den Stufen 5, 6 und 7 zu finden und damit teilweise gleichwertig mit den Hochschulabschlüssen, die auf Stufe 6 (Bachelor) und Stufe 7 (Master) eingeordnet sind.

Weitere Arbeiten sind aktuell die Einordnung einzelner Bildungsgänge zu den DQR Niveaus, sowie die Erarbeitung von Zuordnungsverfahren für die Zuordnung und Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen.

Für die systematische Gestaltung beruflich, betrieblicher Weiterbildung und lernförderlicher Arbeitsbedingungen, ist die Orientierung an lerntheoretischen Ansätzen notwendig. Dabei ist eine lerntheoretische Fundierung nicht ganz einfach. Eine allgemein akzeptierte Lerntheorie für das Lernen Erwachsener existiert nicht. Vielmehr werden, je nach Lerngegenstand und Vermittlungsweg, unterschiedliche Lerntheorien herangezogen. Die Berufspädagogik greift hier Ansätze des arbeitsbezogenen Lernens, der Arbeitswissenschaft bzw. der Arbeits- und Organisationspsychologie auf. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Arbeitstätigkeit als Lerngegenstand, für die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz heranziehen. Durch die konkrete Auseinandersetzung mit dem beruflichen Arbeitsgegenstand am Lernort Betrieb, wird eine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz angestoßen. Notwendige Voraussetzung für eine solche Erweiterung ist Reflexivität. Lerntheoretisch sind diese Grundannahmen im Pragmatismus oder Konstruktivismus verankert. Dabei sind Unterschiede hinsichtlich der didaktischen Konzepte und Lernformen vorhanden. Diese sollten so angelegt sein, dass sie am konkreten Handlungsgegenstand ansetzen und Reflexivität fördern.

Dehnbostel (2008) unterscheidet und beschreibt unterschiedliche Modelle arbeitsbezogenen Lernens:

- Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess
- Lernen durch Instruktion, systematische Unterweisung am Arbeitsplatz
- Lernen durch Integration von informellem und formellem Lernen
- Lernen durch Hospitation und Erkundungen
- Lernen durch Simulation von Arbeitsprozessen

Zur Vertiefung der Grundlagen von Dehnbostel sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Julia Gillen (2013) hingewiesen, die neueren Entwicklungen im

lerntheoretischen, berufspädagogischen Diskurs aufzeigen. Gillen bietet in ihrer Ausrichtung auf das Strukturmodell des Constructive Alignment von John Biggs (2003) ein Modell an, welches die Orientierung an der beruflichen Handlungskompetenz systematisch, in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als auch deren Überprüfung und Zertifizierung verankert. Dies ist bislang der stringenteste Versuch, durchgängig Kompetenzorientierung in einem theoretischen Modell zu verankern. Hier wird auch das Spannungsfeld beruflicher (Weiter-)Bildung deutlich. Zum einen geht es um die Identifizierung, für die berufliche Entwicklung relevanter curricularer Lehr-Lerninhalte aus der Antizipation beruflicher Verwertungskontexte und zum anderen, um methodische Vermittlung und Prüfverfahren, die an diesen Kontext angelehnt oder in ihn eingebettet sind. Konsequenter Weise sollte sowohl die curriculare als auch die methodische Komponente berücksichtigt werden.

Das Modell des Constructive Alignment von Biggs, orientiert sich am Learning Outcome als definitorischem Element jedes Lehr-Lernprozesses. Learning Outcomes sind konkret messbare Lernergebnisse, im Sinne von Kompetenzen, als Ergebnis eines Lernprozesses. Dabei folgt Biggs einer spezifischen Taxonomie, der SOLO Taxonomie (Structure of Observed Learning Outcomes). Diese Struktur klassifiziert Lernergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen der Vernetzung und Integration in bestehende Wissensbestände (vgl. Biggs/Tang 2011, S. 88 f.). So werden unterschiedliche Hierarchieebenen, zur Klassifizierung von Lernergebnissen möglich. Diese Art der Klassifizierung ist gut mit den Hierarchiestufen des DQR zu verbinden und bietet damit, neben der Orientierung an beruflichen Handlungs- und Verwertungskontexten, auch eine Prüfung und Abbildung von Lernergebnissen in formalen Zertifizierungskontexten. So können Ergebnisse informeller und nonformaler Lernprozesse auch formal geprüft und anerkannt werden und so dem Individuum in seiner beruflichen Weiterentwicklung und Mobilität zu Gute kommen. Eine Schwäche stellt allerdings der Umstand dar, dass auch diese Taxonomie, wie alle vorhergehenden, berufliches Handlungswissen nur unzureichend klassifiziert. Für den Bereich der Weiterbildungsverordnung arbeitet das Bundesinstitut für Berufsbildung aktuell an einer Taxonomie, die für bundesweite Fortbildungsregelungen Gültigkeit haben soll (vgl. Prakopchyk et al. 2014). Hier wird sowohl der Rückgriff auf vorhandene Taxonomie Modelle, als auch die Aushandlung eines Konsenses über Begrifflichkeiten, zwischen den Akteuren der Verordnungspraxis, vorgenommen.

4 Weiterbildung als Forschungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung

Der Forschungsgegenstand der beruflichen Weiterbildung bietet noch viele Ansatzpunkte für qualitative und quantitative Forschung. Diese kann sich sowohl auf den

Prozess, als auch auf den Kontext und die Wirkung von Weiterbildung beziehen (vgl. Reichart/Gnahs 2014) und setzt bei den Teilnehmenden, den Anbietern und den Rahmenbedingungen von Weiterbildung an. Die heterogenen Strukturen dieses Feldes sind schwierig zu beschreiben und bieten einige Herausforderungen für die Forschenden. Zur Informationsgewinnung über Weiterbildungsaktivitäten kommen unterschiedliche Datenquellen zum Einsatz (vgl. ebd.). Dies sind amtliche Statistiken und Verwaltungsstatistiken, wie z. B. die SGB-III Statistiken der Bundesagentur für Arbeit. Diese geben Auskünfte über Teilnehmerstrukturen geförderter Maßnahmen, die Fachserien des statistischen Bundesamtes, die Schülerzahlen von Fachschulen, oder Absolventenzahlen von Fortbildungsprüfungen usw. Andere Statistiken ermitteln Informationen über Weiterbildungsanbieter oder Trägerstrukturen (z. B. Volkshochschulstatistik, wbmonitor). Weitere Daten werden durch Repräsentativbefragungen auf Personen- oder auf Unternehmensebene gewonnen.

Möchte man sich dem Thema Weiterbildung anhand statistischer Daten nähern, werden durch die unterschiedlichen Begrifflichkeiten Probleme aufgeworfen. Eine Orientierung an der europäischen Begrifflichkeit, in der Weiterbildungsstatistik ist z. B. nicht unproblematisch, weil hierdurch Vermischungen entstehen, die in der nationalen Weiterbildungsstatistik wieder aufgelöst werden müssen, will man an der deutschen Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung festhalten. Selbst im nationalen Kontext kann es zu unterschiedlichen Zahlen bei Befragungen kommen: je nachdem wie die Fragestellung umgangssprachlich formuliert ist, fallen subjektive Einschätzungen der Teilnehmer unterschiedlich aus. So wird zum Beispiel danach gefragt, ob die Weiterbildung hauptsächlich aus beruflichem oder aus privatem Interesse erfolgt, oder ob die Weiterbildung teilweise während der Arbeitszeit wahrgenommen wurde, um eine Zuordnung zu allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung vorzunehmen. Die Erhebung der Teilnahmequote von Weiterbildung erfolgt zudem in unterschiedlichen soziodemografischen Erhebungen: zum einen durch Individualbefragung, wie den Mikrozensus, das sozioökonomische Panel (SOEP), das europäische Adult Education Survey (AES) oder das Labour Force Survey (LFS) und zum anderen auf der Grundlage von Unternehmensbefragungen wie das IAB Betriebspanel oder die IW (Institut der deutschen Wirtschaft) Weiterbildungserhebung. Bei diesen Erhebungen schwankt der Wert zwischen 8% (LFS) und 42% (AES) (vgl. Käpplinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 13).

Eine weitere Schwierigkeit tut sich bei der Interpretation statistischer Daten, im Zusammenhang mit der beruflichen Fortbildung auf. Hier werden nur die staatlich geregelten Fortbildungsabschlüsse statistisch erfasst. In einigen Branchen dürfte die Weiterbildungsbeteiligung sehr viel höher sein. Da in den Branchen eigene Fortbildungsstrukturen etabliert sind. So sind zum Beispiel im Bereich der Banken, Fortbildungsstrukturen und -abschlüsse in den einzelnen Akademien der Branche etabliert, die in der Branche deutschlandweit anerkannt werden, in der Statistik aber nur dann auftauchen, wenn diese auf der Selbstauskunft der Beschäftigten beruht (z. B. BIBB-BauA Erwerbstätigenbefragung).

5 Zusammenfassung

In Zeiten demografischen Wandels und wirtschaftlich technischer Veränderungen, gewinnt Weiterbildung zunehmend an politischer Bedeutung. Dabei ist Weiterbildung in Deutschland sowohl staatlich, als auch privatwirtschaftlich organisiert. Man unterscheidet unterschiedliche Arten von Weiterbildung je nach Angebots-, Verwertungs- und gesetzlichem Regelungskontext. Es ist zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu unterscheiden, wobei zu letzterer sowohl berufliche Fortbildung, betriebliche Weiterbildung als auch Umschulung zählen.

Das heterogene Feld der Weiterbildung zeichnet sich durch seine vielfältigen Teilnehmer, Themen und Angebotsstrukturen aus. Die wachsende wirtschaftliche Bedeutung der Weiterbildung führt zu Fragen, nach der wirtschaftspolitischen Förderung von Anbietern und Nachfragenden. Hier kommen unterschiedliche Förderstrukturen zum Tragen. Für die Teilnehmer erfolgt die Kostenübernahme eines Teils der Weiterbildungskosten, Darlehen für Aufstiegsfortbildungen, Bildungsgutscheine und Aktionsprogramme für bestimmte Zielgruppen. Die Anbieterseite ist eher marktwirtschaftlich orientiert. Der Staat zieht sich mehr und mehr aus der Förderung der allgemeinen Weiterbildung zurück. Durch die positive Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt, ist in der jüngeren Vergangenheit die staatliche Förderung nach SGB III ebenfalls rückläufig. Förderpolitische Maßnahmen werden vor allem in Form von Programmen, für spezifische Zielgruppen (Ältere, Migranten, Frauen, etc.) bereitgestellt. Darüber hinaus sind aber weitere Überlegungen zur Finanzierung von Weiterbildung notwendig, auch wenn der monetäre Nutzen von Weiterbildung nur schwer messbar ist.

Bildungspolitisch wird durch die Kompetenzorientierung und die Definition von Learning Outcomes der Vergleich, unterschiedlicher nationaler und internationaler Abschlüsse erleichtert. Dies fördert die Durchlässigkeit und Transparenz der Bildungssysteme und soll es zukünftig ermöglichen, auch Ergebnisse lebenslanger Lernprozesse aus nonformalen und informellen Kontexten zu erfassen. Die Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz, im Sinne des DQR beschreibt Learning Outcomes als Resultat von Bildungsprozessen, unabhängig vom jeweiligen Lernort und Vermittlungskontext. Damit werden Lernergebnisse der beruflichen Weiterbildung, mit Lernleistungen anderer Lernorte vergleichbar. Dies ist in Zeiten internationalisierter Arbeitskontexte, besonders im europäischen Vergleich, für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von großem Interesse. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung, müssen die strukturellen und handlungsbezogenen Kontexte der beruflichen Wirklichkeit berücksichtigt und Reflexionsfähigkeit, sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vermittelt werden. Lerntheoretische Ansätze der Berufspädagogik greifen dabei ebenfalls den Begriff der Kompetenzorientierung auf, um die Gestaltung beruflich, betrieblicher Weiterbildung und lernförderlicher Arbeitsbedingungen zu begründen. Die empirische Bildungsforschung schließlich

sieht sich wirtschaftspolitischen und bildungspolitischen Fragen gegenüber, denen sie Rechnung tragen muss. Durch diese vielfältigen wirtschafts- und bildungspolitischen Anwendungsbezüge, bietet sich Bildungswissenschaftlern ein herausforderndes Forschungs- und Entwicklungsfeld.

Quellen

Zitierte Literatur

Baethge, Martin/Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2013): Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bahnmüller, Reinhard (2009): Tarifverträge als Instrument der beruflichen (Weiter-) Bildung in Deutschland. Beitrag im Rahmen des Workshops der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Shanghai Municipal Trade Union Council zum Thema „Die Rolle der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung. Deutschland - China im Vergleich" am 17. September 2009 in Shanghai. http://www.regiestelle-weiterbildung.de/fileadmin/pdfs/anfahrt/Bahnmueller.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Bahnmüller, Reinhard/Hoppe, Markus (2012): Von den Mühen der Ebene: Wirkungen tariflicher Weiterbildungsregelungen im öffentlichen Dienst und in der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs im Vergleich. In: Industrielle Beziehungen, 19 (1), S. 7-30.

Beckmann, Jan Friedrich (2012): Rechtsgrundlagen der beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmern. Freiburg: Centaurus.

Berger, Klaus/Häusele, Stefan/Moraal, Dick (2012): Tarifvertraglich geregelte Finanzierung der beruflichen Weiterbildung am Beispiel der Sozialkasse im Gerüstbaugewerbe. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2), S. 49-53.

Biggs, John (2003): Teaching for Quality Learning at University. 2. Auflage. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.

Biggs, John/Tang, Catherine (2011): Teaching for Quality Learning at University. 4. Auflage. Berkshire: Open University Press.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Berlin.

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (o.J.): Vom Meister bis zum Betriebswirt. Mit einer breiten Palette von öffentlich-rechtlichen Fortbildungsprüfungen

helfen Ihnen die Industrie- und Handelskammern beim Ausbau Ihrer Karrierechancen. Berlin. http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungsabschluesse/abschluesse (Abruf: 14.05.2015).

Fischer, Martin/Jungmann, Walter (2011): Die wissensbasierte Gesellschaft und ihre Implikationen für die gewerblich-technische Berufsbildung. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen. Linz: Trauner, S. 47-66.

Frank, Irmgard (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2012, S. 49-52.

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft : Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus.

Gillen, Julia (2013): Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. In: bwpat, 24, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Gnahs, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Goltz, Marianne (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München/Mering: Hampp.

Grunau, Philipp/Koschek, Stefan (2014): Weiter- und Fortbildung als Strategie zur Fachkräftebedarfsdeckung. In: Bellmann, Lutz/Helmrich, Robert (Hg.): Unternehmerische Herausforderungen zu Beginn des demografischen Einbruchs. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 143-174.

Käpplinger, Bernd/Kulmus, Claudia/Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM) (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF (Abruf: 14.05.2015).

Koschek, Stefan/Weiland, Meike (2013): Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2013 „Lerndienstleistungen und neue Angebotsformen". http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_Ergebnisbericht_Umfrage_2013.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Prakopchyk, Yuliya/Blötz, Ulrich/Lorig, Barbara/Milolaza, Anita/Padur, Torben (2014): Taxonomie in Fortbildungsordnungen. Bonn: BIBB.

Reichart, Elisabeth/Gnahs, Dieter (2014): Weiterbildung: Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-24.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Berufsbildungssgesetz (BBiG)
http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/ (Abruf: 14.05.2015).

Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) (SGB III)
http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/ (Abruf: 14.05.2015).

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)
http://www.dqr.de/ (Abruf: 14.05.2015).

BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung
http://www.bibb.de/datenreport/de/ (Abruf: 14.05.2015).

BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2006
http://www.bibb.de/de/2892.php (Abruf: 14.05.2015).

BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2012
http://www.bibb.de/de/2815.php (Abruf: 14.05.2015).

Unterstützung der Internationalisierungsstrategie von Weiterbildungsanbietern iMOVE
http://www.imove-germany.de (Abruf: 14.05.2015).

Michael Klebl

D6 Akademisierung der Berufsbildung

1 Einführung 814

2 Zum Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung 816
2.1 Differenz als Gleichwertigkeit 817
2.2 Differenz als Hierarchie 822
2.3 Bildungsexpansion und Arbeitsmarktanforderungen 825

3 Komplementäre Entwicklungen 829
3.1 Akademisierung der Berufswelt 829
3.2 Verberuflichung der (höheren) Bildung 832
3.3 Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit 835

4 Zusammenfassung 840

In Deutschland ist die Berufsbildung nicht nur ein eigener Bildungsbereich, der deutlich vom allgemeinbildenden Schulwesen und dem Hochschulbereich abgegrenzt ist. Die deutsche Berufsausbildung ist im Vergleich zu anderen Ländern zudem weit entwickelt und stark institutionalisiert. Gegenüber der allgemeinen und der akademischen Bildung verweist die berufliche Bildung auf einen spezifischen Eigenwert, das heißt, auf besondere Qualitäten: den Wert des berufspraktischen Erfahrungslernens, den Berufsbezug und die Nützlichkeit der berufsbildend erworbenen Qualifikationen sowohl für die Betriebe als auch für das Individuum.

Dennoch lässt sich für die vergangenen Jahre ein Trend beschreiben, der als „Akademisierung" bezeichnet werden kann, und die Berufsbildung wesentlich prägt. Immer mehr theoretisch-wissenschaftlich ausgerichtete Elemente finden Eingang in die berufliche Bildung. Gleichzeitig ist auf Seiten der akademischen Bildung eine Entwicklung hin zu einer Orientierung an der Arbeitswelt zu erkennen. Diese Entwicklungen stehen ganz im Einklang mit dem für viele Ländern feststellbaren Trend hin zu mehr akademischer Bildung für größere Anteile der Bevölkerung, dem „academic drift".

Der vorliegende Beitrag erläutert die Differenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und beschreibt das Verhältnis beider Bildungsbereiche. Auf dieser Grundlage werden die Entwicklungen nachgezeichnet, die sich als Akademisierung der Berufsbildung fassen lassen: die Veränderungen der Anforderungen in der Arbeitswelt, die Anpassungsreaktionen des Systems des Berufsbildung, die von beidem beeinflussten

Entwicklungen im Hochschulbereich und nicht zuletzt, die Hoffnung auf die Überwindung der Trennung und Hierarchisierung beider Bildungsbereiche.

1 Einführung

Seit einiger Zeit kommt der internationale Bildungsbericht der OECD – „Education at a Glance" – jährlich zum Ergebnis, dass Deutschland im Gegensatz zu anderen wirtschaftlich gut entwickelten Ländern eine geringe Akademikerquote aufzuweisen hat. In Deutschland stieg in den vergangenen Jahren die Quote der Studierenden (als Zahl von Studienanfängern, Studierenden und Absolventen in Relation zur Alterskohorte) zwar stetig an, dennoch wird bei entsprechenden Meldungen regelmäßig auf die Bedeutung und die Qualität der beruflichen Bildung verwiesen, insbesondere auf das System der Dualen Berufsausbildung, das vorbildlich für andere Nationen sein könnte.

Trotz der Stärke der beruflichen Bildung in Deutschland – oder gerade aufgrund dieser Stärke – lässt sich für Deutschland eine strikte Trennung von allgemeiner Bildung (die als „höhere Bildung" in die akademische Hochschulbildung mündet) und beruflicher Bildung beschreiben. Die Trennung gilt als deutsche Besonderheit, die sich auf das humanistische Bildungsideal im Sinne von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) beziehen lässt und nicht unwesentlich zur sozialen Ungleichheit beiträgt. Kristallisationspunkt der Trennung ist die langjährige Debatte um das vertikal gegliederte Schulsystem, letztlich um das humanistische Gymnasium (vgl. Elsholz 2014, S. 99 ff.). An diese Trennung schließen sich Bemühungen um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Forderung nach Gleichwertigkeit an, wobei letztere ausschließlich als Anerkennung der beruflichen Bildung verhandelt wird. Dennoch scheint die Spaltung unüberwindlich: ein „Bildungs-Schisma" (Baethge 2006). Die Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist für die Bildungsplanung von großer Bedeutung: Es ist davon auszugehen, dass beide Bildungsbereiche neben der qualifizierenden Funktion eine jeweils spezifische sozialisatorische Wirkung entfalten, die verhindert, dass die jeweilige andere Bildungsform angemessen wahrgenommen, verstanden und anerkannt wird. Mit anderen Worten: Wer nur schulisches und hochschulisches Lernen kennt, wird sich mit arbeitsplatznahen Lernformen, -inhalten und -zielen schwertun. Umgekehrt mag Personen mit einer beruflichen Bildungs- und Erwerbbiografie die akademische Welt mit den theoretisch systematischen Formen der Erkenntnis und der wissenschaftlich Argumentation fremd bleiben. Letztlich führt diese sozialisatorische Wirkung zum Fortbestand der sozialen Selektivität beim Zugang zur Berufsausbildung und zum Hochschulstudium – selbst dann, formale Zugangsvorsetzungen gegeben sind (vgl. Hillmert 2010, S. 99 ff.)

Die aktuellen Entwicklungen zur Akademisierung der Berufsbildung, die eine Annäherung von beruflicher und Hochschulbildung nach sich ziehen könnten, sind daher nicht zu verstehen, ohne dass vorab die Differenzen zwischen beiden Bildungsbereichen hinreichend erläutert wurden. Gleichzeitig ist es schwer, die Differenzen beider Zugänge zur Bildung zu verstehen, ohne dass die damit verbundene Bewertung im Sinne einer Hierarchisierung (vom „Höheren" in Abgrenzung zum „Niedrigeren") Widerspruch hervorruft.

Daher startet der vorliegende Beitrag im folgenden zweiten Teil zunächst mit dem Versuch, Differenz als Gleichwertigkeit zu beschreiben (Kapitel 2.1). Hier ist eine Betrachtung der spezifischen Wissensformen hilfreich, die jeweils beide Bildungsbereiche für sich in Anspruch nehmen, mit einem jeweils spezifischen Wert, und mit Konsequenzen für Lernformen und Lehrkontext. Gleichwohl ergibt sich aus den Differenzen eine unterschiedliche Wertung, die sich als Hierarchisierung in gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen auswirkt (Kapitel 2.2). Aus dieser Hierarchisierung folgt eine Nachfrage nach höherer und damit akademischer Bildung, die sich aus Perspektive der Individuen (Bildungsexpansion), aber auch aus Perspektive der Betriebe (Arbeitsmarktanforderungen) erklären lässt (Kapitel 2.3).

Der dritte Teil des Beitrags widmet sich dann den Entwicklungen, die speziell für Deutschland im europäischen Kontext beobachtet werden können. Zunächst werden die Anpassungsreaktionen des Berufsbildungssystems erläutert, ausgehend vom Rekrutierungsverhalten der Betriebe mit Bezug auf die Konkurrenz zwischen Bachelorabschlüssen und Ausbildungsberufen; dann mit Blick auf Strategien der Berufsbildung, den gestiegenen theoretisch-wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Kapitel 3.1). Von besonderer Bedeutung ist die Diskussion der zeitgleichen Entwicklung an den Hochschulen, die sich als „Verberuflichung" bezeichnen lässt. Hier wird deutlich, dass der Bologna-Prozess zwar eine verstärkte, zwischenzeitlich fast durchgängige Ausrichtung von Studiengängen an den Erfordernissen der Arbeitswelt bewirkt hat, dass aber diese Entwicklung weder gänzlich neu noch im engeren Sinne „berufsbildend" ist (Kapitel 3.2).

Die Ausführungen zu den genannten komplementären Entwicklungen – Akademisierung des Beruflichen, Verberuflichung des Akademischen – müssen notwendigerweise skizzenhaft bleiben. Ziel ist, die groben Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die sich anhand der vorliegenden Literatur zwar gut begründen lassen, für die sich aber in der Realität viele Verwicklungen, gegenläufige Tendenzen und Umwege finden. Letztere können hier nicht dargestellt werden. Diese Einschränkung gilt auch für die Ausführungen zur Möglichkeit einer Verbindung zwischen den beiden komplementären Entwicklungen, die zu einem Abbau der Trennung zwischen den beiden Bildungssektoren führen kann, also zu Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit (Kapitel 3.3). Eine Zusammenfassung schließt mit einem Überblick als vierter Teil den vorliegenden Beitrag ab.

2 Zum Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung

> *In Deutschland erfolgt die Steuerung der Arbeitsmarktzugänge, der betrieblichen Einsatzbedingungen und der Statusansprüche der Bildungsabsolventen über die berufsbezogenen Zertifikate der Ausbildungsgänge des Berufsbildungssystems und des Hochschulsystems. Der Beruf hat sich über lange Zeit als zentrale bildungs- und erwerbsstrukturierende Institution durchgesetzt. Berufe als standardisierte Wissensformen und die darauf bezogenen Ausbildungs- und Studienordnungen definieren den Rahmen der Fähigkeiten und Orientierungen, um in einem speziellen Bereich als „beruflich qualifiziert" zu gelten, sie fixieren das Niveau und den Kanon der Ausbildungsinhalte und die übrigen Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen, und sie bestimmen weitgehend auch die Allokation der Ausbildungsabsolventen auf den berufsfachlichen Arbeitsmärkten. Im internationalen Vergleich gilt dieses Prinzip der „Beruflichkeit" als wesentliche Dimension der Unterscheidung von anderen nationalen institutionellen Kontexten […].*
>
> *(Georg 2010, S. 227)*

Deutschland ist „Berufeland": Die eigene Position am Arbeitsmarkt, ein umfassender gesellschaftlicher Status sowie Identität und Rollenerwartungen sind stark durch die Arbeitstätigkeit bestimmt, und die vielfältigen Arbeitstätigkeiten sind in fest umrissene Berufe gegliedert. Auf Grundlage dieser Aussage ist es verwunderlich, dass neben dem System der beruflichen Bildung überhaupt ein akademisches Bildungssystem breite Bedeutung beanspruchen kann – das in Abgrenzung zum beruflichen Bildungssystem „nicht-beruflich" sein müsste. Noch verwunderlicher ist, dass das „nicht-berufliche" Bildungssystem als „höher" gilt.

Walter Georg klärt diese vordergründige Ungereimtheit im angeführten Zitat unmittelbar auf: Sowohl das Berufsbildungssystem, als auch das Hochschulsystem statten Absolventen mit Qualifikationen und zugehörigen Zertifikaten aus, die Berufe durch einen Kanon von Wissen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen) beschreiben, mittels Ausbildungs-, Studien- und Prüfungsordnungen. Wenn im folgenden Kapitel die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung beschrieben wird, dann ausgehend von der Betrachtung der Wissensformen, die diesen Bildungssystemen zugrunde liegen. Georg weist im angeführten Zitat zudem darauf hin, dass mit Berufen Statusansprüche verbunden sind. Diese Statusansprüche sind Grundlage der Betrachtung einer Hierarchie zwischen beruflicher und akademischer Bildung im zweiten Kapitel dieses Beitragsteils. Aus einer Hierarchie folgt ein Wunsch nach Aufstieg: Dieser Umstand ist Grundlage für den Trend zu einer Akademisierung, der im dritten Kapitel dieses Beitragsteils betrachtet wird.

2.1 Differenz als Gleichwertigkeit

Um die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erfassen, lohnt sich ein erstes kleines Gedankenexperiment: Wie lässt sich in einfachen Worten erläutern, was ein Studium gegenüber einer Berufsausbildung kennzeichnet? Wahlweise wäre es umgekehrt möglich, die Perspektive zu wechseln, je nachdem, was in einem Lebensentwurf als Normalfall betrachtet wird: Was ist für eine Berufsausbildung prägend, was ein Studium nicht bietet? Die Antworten auf diese Fragen spielen am ehesten beim Übergang von der Schule in das Berufsleben eine zentrale Rolle. Je nach Ausgangssituation, beispielsweise ausgehend von den Erwartungen des Elternhauses, wird entweder das Studium oder die Berufsausbildung als Normalfall betrachtet werden, und das jeweils andere als Alternative. Betrachten wir einmal ein Studium an einer Hochschule als die Alternative zur Berufsausbildung – und versuchen dabei zunächst jede Wertung zu vermeiden:

1. *Polyvalenz:* Ein Studium ist offenbar nicht (immer) festgelegt auf einen Beruf. Zwar gibt es Berufe, die ein bestimmtes Studium voraussetzen, allen voran der Beruf der Ärztin oder des Arztes, oder die Lehrämter. Für viele Studienfächer lässt sich aber kaum präzise beschreiben, in welche berufliche Laufbahn diese münden: das betrifft neben den Geistes- und Sozialwissenschaften auch weite Teile der Naturwissenschaften (Chemie, Biologie, Physik) einschließlich der Mathematik. Selbst technisch-ingenieurwissenschaftliche Studiengänge (einschließlich der Informatik) bereiten auf ein breites Aufgabenspektrum vor. Im Gegensatz dazu ist eine Berufsausbildung immer ausgerichtet auf eine bestimmte, relativ eng umrissene berufliche Tätigkeit, die durch ein Berufsbild beschrieben ist.
2. *(Akademische) Freiheit:* Nicht nur in Bezug auf das (Berufs-)Ziel, auch für den Verlauf erscheint ein Studium weniger festgelegt zu sein als eine Berufsausbildung. Es gibt eine Reihe von Unbestimmtheiten, beispielsweise in der Wahl einzelner Lehrveranstaltungen. Aus der erlaubten und geforderten Selbstständigkeit der Studierenden folgen Kritikfähigkeit und Eigenverantwortung als Ziel – im Gegensatz zur auf reine Nützlichkeit und Effizienz ausgerichteten Berufsbildung. Manche Studienfächer gelten, im Gegensatz zu einer Berufsausbildung, geradezu als unnütz. Wiederum gilt: Selbstverständlich gibt es gewinnbringende Studiengänge – es gibt aber Studiengänge, deren Zwecke sich kaum erschließen. Eine zweckfreie Berufsausbildung ist aber kaum denkbar.
3. *Disziplin:* Gleichzeitig sind Studiengänge nach fest umrissenen Disziplinen organisiert. Disziplinen verfügen über jeweils spezifische Methodiken der Gewinnung und Sicherung von Erkenntnissen, wie Mathematisierung, Formalisierung, Modellbildung, Hypothesenbildung und -prüfung, Objektivierung, Diskurs. Diese wissenschaftlichen Methodiken sind an einem gemeinsamen Zweck ausgerichtet: Komplexität zu reduzieren und Verständigung über Wissen zu erzeugen. Im Gegensatz dazu ist berufliches Handeln immer pragmatisch und

singulär (also am Einzelfall orientiert). Im beruflichen Alltag interessiert eine objektive oder intersubjektiv überprüfbare Erkenntnis kaum, im Vordergrund steht die Produktion eines Ergebnisses in der gegebenen Situation.

4. *Wissen schaffen:* Ein Studium an einer Hochschule ist wissenschaftlich ausgerichtet, das heißt: Die Forschung, die neues Wissen schafft, ist Ausgangspunkt und Ziel im Studium. Im Gegensatz dazu verlassen sich berufliche Bildung und berufliches Handeln auf erprobte Verfahren.

Eine lose Koppelung zwischen Studium und späterer beruflicher Tätigkeit, Kritikfähigkeit und Eigenverantwortung, wissenschaftliche Methodiken sowie aktuell erforschtes Wissen auf Seiten der akademischen Bildung im Gegensatz zu klar umrissenen Berufsbildern, Nützlichkeit, Pragmatik und Subjektorientierung sowie erprobte Verfahren auf Seiten der Berufsbildung – selbstverständlich ist diese Gegenüberstellung zugespitzt und eine soziale Konstruktion. Das heißt: So lässt sich eine weitläufige Vorstellung der beiden Bildungsbereiche skizzieren, die selbstverständlich in der Bildungspraxis kaum in dieser Reinform anzutreffen ist. Bevor im weiteren Verlauf dieses Beitrags jedoch die Vermischung diskutiert wird, sollen im Folgenden die Differenzen noch etwas ausführlicher dargestellt werden, paradigmatisch nach Formen des Wissens, des Handelns, des Lernens und des Lehrens (siehe Tabelle 1).

Wissensformen

In Bezug auf *Wissensformen* lässt sich ohne Weiteres eine Dichotomie beschreiben, die der *akademischen Bildung theoretisches, deduktiv abgeleitetes und abstraktes Wissen* zuweist, während die *berufliche Bildung vom praktischen, induktiv erfahrbaren und konkret gebundenen Wissen* ausgeht. Wissenschaft ist gekennzeichnet durch umfassende Theorien und Modelle, die eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen und die Spezifika des Einzelfalls vernachlässigen (unabhängig davon, ob die Generalisierbarkeit von Aussagen durch Statistik, Subsumption oder Interpretation des Einzelfalls erzeugt wird). Im beruflichen Handeln hingegen interessiert nur die Lösung von Problemen am konkreten Einzelfall, hier und jetzt. Zwar forderte im Jahr 1970 der Deutsche Bildungsrat eine Wissenschaftsorientierung für alle Bildungsbereiche, ausgehend von einer zeittypischen Verwissenschaftlichung vielfältiger Lebensbereiche. Mit dem Lernfeldkonzept postuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 für die beruflichen Bildung dagegen eine Orientierung an beruflichen Handlungen, einschließlich der in der Handlungssituation gegebenen Vielschichtigkeit und Komplexität (vgl. Rauner 2012, S. 2). Dem entsprechend steht für die berufliche Bildung das vielschichtige Arbeitsprozesswissen im Vordergrund (Know-that, Know-how, Know-why), im Gegensatz zur ausdifferenzierte Systematik des wissenschaftlichen Wissens (in Taxonomien, Begriffen, Strukturen) (vgl. Rauner 2012, S. 10 f.).

Handeln in der Arbeitswelt

Für das *Handeln in der Arbeitswelt* lässt sich für die Seite der beruflichen Bildung die Orientierung an einzelnen Berufen feststellen, die sowohl aus einer betrieblichen als auch einer gesellschaftlichen Spezialisierung und Arbeitsteilung resultieren. In

diesem Sinne *beschränken Berufe den Tätigkeits- und Verantwortungsbereich* des Einzelnen (auch zur Entlastung und damit zum Wohl des Einzelnen: was der Zerspanungsmechaniker nicht mehr kann, übernimmt die Industriemechanikerin). Im Gegensatz dazu soll eine akademische Ausbildung darauf vorbereiten, von einem übergeordneten Standpunkt aus einen Überblick über das Ganze zu gewinnen, um Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Ein Studium gilt als Voraussetzung für Tätigkeiten der Gestaltung, der Planung, der Steuerung und der Kontrolle; kurz: *für Aufgaben im Management*. Dem entsprechend wird in Betrieben traditionell zwischen dem nicht-akademischen („Fachkräfte") und dem akademischen Personal („Führungskräfte") unterschieden. Akademisch vorgebildetes Personal wird eher eine Führungsposition übernehmen als Fachkräfte mit einer beruflichen Erstausbildung. Zum Teil sind entsprechende Karriereverläufe fester Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung; Unternehmen, die eine Durchlässigkeit zwischen nicht-akademischen und akademischen Stellen schaffen, gelten nach wie vor als Ausnahme (vgl. Wolf 2012, S. 56 f.). Dabei gilt seit einigen Jahren, dass Unternehmen Führungsebenen abbauen (im Sinne des Lean Management). Daraus ergibt sich ein geringerer Bedarf an (akademisch gebildeten) Führungskräften. Der höhere Bedarf an akademisch ausgebildeten Fachkräften in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen gleicht diesen Rückgang jedoch aller Voraussicht nach aus (vgl. Rauner 2012, S. 8 f.). In der Folge findet ein Verdrängungswettbewerb statt, so dass die Integration von Akademikertätigkeiten und beruflicher Facharbeit wiederum die Ausnahme bleibt (vgl. Wolf 2012, S. 59 f.). Zudem bleibt die „Leitidee der modernen Universität" durch „Etablierung eines Systems der Selbstreflexion der Wissenschaft mit den Elementen Philosophie und Metawissenschaften wie der Wissenschaftstheorie und -soziologie" (Rauner 2012, S. 11) ein bloßes Ideal, da sich auch Forschung und Wissenschaft an gegebenen Zwecken orientiert.

Lernformen

Dennoch lassen sich idealtypisch für die Zeit der Ausbildung beziehungsweise des Studiums auch *berufliche und akademische Lernformen* unterscheiden; hier eher in Form eines Kontinuums. Das eine Extrem bildet die „Beistelllehre": Mit diesem Begriff wird in der beruflichen Bildung eine Lernform bezeichnet, bei der ein Lehrling die Tätigkeit der Fachkraft im realen Arbeitsprozess beobachtet und nachahmt. So ist die Beistelllehre stark *praxisorientiert, erfahrungsbasiert und situationsgebunden*. Auf der anderen Seite steht im Extrem das „forschende Studium" an der Hochschule, in dem beispielsweise eine Studierende eine eigene Forschungsarbeit ausführt, *sowohl selbstorganisiert, als auch selbstbestimmt* – beispielsweise in der Abschlussarbeit (Diplom, Bachelor oder Master) mit selbstgewähltem Thema. Selbstständigkeit, Reflexion und Kritik (kurz: Autonomie) sind Kennzeichen eines Studiums, auch wenn viele methodische Ansätze der beruflichen Bildung Selbstorganisation und Handlungskompetenz zum Gegenstand haben (so unter anderen in der Vier-Stufen-Methode nach dem Modell der Vollständigen Handlung).

Lehrkontext

Ausbildung und Studium gründen auf grundverschiedene institutionelle *Grundlagen des Lehrens*. Die Ausbildung, insbesondere im System der dualen Berufsausbildung, findet *praxisnah im Betrieb* statt, ein Studium dagegen *praxisfern an einer Hochschule*. So entspricht der beruflichen Bildung eine *Lernkultur der Anschauung* und der praktischen Lerntätigkeit, während die akademische Bildung durch eine *Buchkultur* geprägt ist, durch Schriftlichkeit und Vorlesungen. Die Ausbildung im Betrieb ist *privat finanziert* – im Fall der dualen Berufsausbildung durch die Unternehmen, im Fall der fachschulischen Ausbildung durch private Schulträger oder durch die Berufslernenden. Das Studium ist zu weiten Teilen *staatlich, also aus Steuern finanziert*. Jede Partei bezahlt für das, was ihr wichtig ist: Berufliche Bildung orientiert sich somit an *privaten Interessen*; von Individuen oder von Unternehmen. Akademische Bildung ist im *öffentlichen Interesse*. Dem entsprechend liegt die *Aufsicht im Falle des Studiums beim Staat*, aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland vorrangig bei den Bundesländern (ebenso in Österreich und in der Schweiz bei den Kantonen). Für die berufliche Bildung führt der Staat zwar ebenfalls Aufsicht, leitend ist aber das *Prinzip der Selbstverwaltung durch Kammern und Verbände*. Dem unterschiedlichen Charakter der Lernorte entspricht zudem ein unterschiedlicher Status der Lehrkräfte: Diese sind im *akademischen System vollberuflich* und *im öffentlichen Dienst* tätig; im Fall der Professorenschaft zudem professionalisiert und meist verbeamtet. Dozentinnen, Ausbilder und Trainerinnen *in der beruflichen Bildung sind oft nebenberuflich* als Lehrkraft tätig und *privat angestellt* (vgl. Baethge 2006, S. 16).

	Berufliche Bildung	**Akademische Bildung**
Wissensformen	• praktisch, induktiv, konkret • Wissen dass, wie, warum	• theoretisch, deduktiv, abstrakt • Taxonomien, Begriffe, Strukturen
Handeln	• arbeitsteilig, spezialisiert, begrenzt • Facharbeit	• übergeordnet, steuernd, verantwortlich • Management
Lernformen	• praxisorientiert, erfahrungsbasiert und situationsgebunden • Beispiel: Beistelllehre	• Selbstorganisiert und selbstbestimmt, Leitbild Autonomie • Beispiel: Forschendes Studium
Lehrkontext	• praxisnah im Betrieb • Lernkultur der Anschauung • (größtenteils) privat finanziert • privates Interesse • Selbstverwaltung • nebenberufliche Lehrkräfte	• praxisfern an einer Hochschule • Buchkultur • (größtenteils) öffentlich finanziert • öffentliches Interesse • Staatsverwaltung • vollberufliche Lehrkräfte

Tabelle 1: Paradigmatische Gegenüberstellung der Merkmale beruflicher und akademischer Bildung

Anhand dieser idealtypischen Gegenüberstellung lässt sich des Weiteren die Idee der „Wissensgesellschaft" erläutern. Die Wissensgesellschaft folgt dem Zeitalter der Industrialisierung und kennzeichnet daher post-industrielle Wirtschaftssysteme – eine

allgemein anerkannte Annahme, die auf ein Buch des amerikanischen Soziologen Daniel Bell von 1973 (deutsch 1975) zurückgeht (vgl. Rauner 2012, S. 4; Wolf 2012, S. 54). Die Grundannahme ist hier, dass wissenschaftliches Wissen, wie es für die akademische Bildung kennzeichnend ist und wie es dort vermittelt wird, als wirtschaftlicher Produktionsfaktor zunehmend an Bedeutung gewinnt und damit den Einfluss von Arbeit, Kapitel und Rohstoffen zurückdrängt. In der Folge gewinnen Hochschulen und die akademische Bildung an Gewicht, was die Wohlfahrt in einer Gesellschaft betrifft. Gegen die damit mitgedachte Über- und Unterordnung lassen sich jedoch einige Argumente anführen.

Zum Ersten weist Harald Wolf (2012, S. 54 f.) darauf hin, dass es in der aktuellen Situation der westlichen Industriegesellschaften nicht im Kern um die Aneignung des wissenschaftlichen – also des akademischen – Wissens geht, sondern um die Verwertung jeglichen Wissens, egal aus welcher Quelle sich dieses Wissen speist. So wird einerseits Erfahrungswissen aus dem Prozess der Arbeit systematisch nutzbar gemacht (beispielsweise in Ansätzen des Lean Management, dort wo in Qualitätszirkeln betriebliche Prozesse unter Beteiligung aller ständig optimiert werden). Andererseits wird wissenschaftliches Wissens nur dort genutzt, wo es nützlich ist, und weder Grundsatzkritik noch Autonomieansprüche mit dem Wissen verbunden sind. Die entscheidende Trennlinie nach Wolf verläuft also nicht zwischen beruflicher und akademischer Bildung, sondern entsprechend dem Widerspruch zwischen Nützlichkeit und Selbstbestimmtheit.

Zum Zweiten führt Felix Rauner aus, dass wissenschaftliches Wissen an sich kaum wirksam in der Praxis ist, sondern immer auf eine Umsetzung in beruflichen Zusammenhängen der Arbeitswelt angewiesen ist. Wissenschaftliches Wissen verändert und gestaltet erst dann Weltzusammenhänge, nachdem es in berufliches Wissen transformiert wurde. Im Gegenzug bleibt berufliches Wissen ohne Wissenschaftlichkeit statisch, da Elemente der Kritik faktisch gegebener Zusammenhänge erst Innovation ermöglichen – vorausgesetzt, Kritik ist Bestandteil hochschulischer Bildung. Wissenschaftliches Wissen und berufliches Wissen stehen daher nach Rauner in einem dialektischen Zusammenhang:

> *Berufliche Gestaltungskompetenz und akademisch-wissenschaftliche Kompetenz lassen sich als die Pole eines dialektischen Spannungsverhältnisses begreifen: Beide Kompetenztypen unterscheiden sich grundlegend voneinander und sie sind zugleich wechselseitig füreinander konstitutiv. Ohne die Assimilation wissenschaftlichen Wissens in die Qualifizierung von Fachkräften würde die Entwicklung des beruflichen Wissens stagnieren und austrocknen. Das gestaltungsorientierte Wissen und die Gestaltungskompetenz der Professionen wäre auf einen Gestaltungsraum verwiesen, der – wenn auch mit einiger Distanz – das einheitsstiftende Element für das Wissenschaftssystem werden könnte, das das Wissenschaftssystem bisher nur rudimentär hervorgebracht hat. Voraussetzung dafür ist jedoch, die Leitidee einer gestaltungsorientierten beruflichen Bildung,*

die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung [...], auch in der hochschulischen Bildung zu verankern.
(Rauner 2012, S. 12)

2.2 Differenz als Hierarchie

Die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel machen insbesondere für die Handlungsformen in der Arbeitswelt eines deutlich: Es gelingt nur schwer, die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung frei von einem hierarchischen Verhältnis zu beschreiben. Die Kombination von Autonomie und Abstraktion, die beide als Fähigkeiten zugleich Gegenstand und Ziel eines (idealtypischen) wissenschaftlichen Studiums sind, bereiten auf die Übernahme von übergeordneten Funktionen im Management im Kontext einer größeren Organisation, also eines Unternehmens oder in der öffentlichen Verwaltung vor: Planung, Steuerung, Kontrolle.

Übergeordnete Funktionen als berufliche Positionen sind im Gehalts- und Tarifgefüge in Betrieben fast immer besser bezahlt als untergeordnete, weisungsabhängige Tätigkeiten. So wird insbesondere in Deutschland aus dem für liberale Gesellschaften typischen Leistungsprinzip eine Bildungsmeritokratie:

- Das *Leistungsprinzip* besagt: Wer viel leistet, verdient viel, sowohl Geld als auch Ansehen – jedenfalls mehr als diejenigen, die weniger leisten. Dieses Prinzip der Meritokratie ist Grundlage für die westlichen Industriegesellschaften. Meritokratie kann soziale Ungleichheit legitimieren (unter der Voraussetzung, dass soziale Ungleichheit nicht zu groß wird, und dass zudem vergleichbare Startbedingungen gegeben sind, im Sinne der Chancengleichheit). Zugleich bietet ein Leistungsprinzip einen generellen Leistungsanreiz (unter der Voraussetzung, dass sozialer Aufstieg durch Leistung tatsächlich möglich ist).[1]
- Wenn zusätzlich zum Leistungsprinzip höhere Bildungsabschlüsse die Voraussetzung sind, übergeordnete Positionen in Organisationen zu übernehmen, wird aus einer liberalen Gesellschaft eine *Bildungsmeritokratie*. Bildungsabschlüsse werden hier zum Signal für den sozialen Status, den eine Person hat (im Sinne der Anerkennung, beispielsweise eines akademischen Titels) und den eine Person erreichen kann (mit Bezug auf Einkommen durch abhängige Beschäftigung).

Eine ausgesprochen enge Verbindung zwischen Bildungsabschluss und Karriereweg findet sich im öffentlichen Dienst in Deutschland, hier in den Laufbahnen für Beamte. Das Laufbahnwesen ordnet die Karrierewege für Beamte in vier Gruppen, die

1 Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass de facto westliche Industriegesellschaften nicht vollständig und in allen beruflichen Bereichen konsequent nach dem Leistungsprinzip funktionieren. Dennoch ist das Leistungsprinzip eine wesentliche Voraussetzung für das gemeinsame Verständnis moderner westlicher Demokratien. Dies wird beispielweise deutlich, wenn man die Gegenentwürfe betrachtet, beispielsweise die Feudalgesellschaft, die sozialen Status ausschließlich nach Abstammung verteilt.

jeweils vergleichbare Ausbildungsabschlüsse voraussetzen. So ist der „Höhere Dienst" denjenigen Personen vorbehalten, die einen vollwertigen Hochschulabschluss haben (Staatsexamen, Diplom, Master). Die Voraussetzung für den „Gehobenen Dienst" ist ein Fachhochschulstudium, für den „Mittleren Dienst" eine Berufsausbildung, für den „Einfachen Dienst" ein Hauptschulabschluss. Ein Aufstieg vom Mittleren in den Gehobenen oder vom Gehobenen in den Höheren Dienst ist seit einigen Jahren in Deutschland zwar möglich, aber nicht die Regel.[2]

Die im Laufbahnwesen für die Beamten vorgenommene horizontale Gliederung von Karrierewegen in vier Ebenen – un-/angelernt, mit Berufsausbildung, mit Fachhochschulstudium, mit vollwertigem Hochschulstudium – ist zwar nicht normativ für andere Beschäftigungsverhältnisse, dennoch ist davon auszugehen, dass die Vorstellung von Ebenen für Einstiegspositionen und (begrenzten) Aufstiegsmöglichkeiten zwischen den Ebenen prägend ist für eine hierarchische Gliederung von Arbeitsverhältnissen auch außerhalb des öffentlichen Diensts.

Dazu beigetragen hat sicherlich die Abgrenzungs- und Ausschlussthese nach Wilhelm von Humboldt, die als deutsche Besonderheit gilt:

> *Die starke Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist eine deutsche Besonderheit, die historisch begründet ist und schon im Laufe des 19. Jahrhunderts Gestalt annahm. Diese Trennung wird vielfach auf Wilhelm von Humboldt und dessen Vorstellung von zweckfreier Bildung zurückgeführt. Nach Humboldts sogenannter Ausschlussthese sind Allgemeinbildung und Berufsbildung zwei deutlich zu unterscheidende Bildungsarten. Mit der ebenfalls von ihm vertretenen Abgrenzungsthese […] sind beide voneinander zu separieren, um die zweckfreie allgemeine Bildung nicht durch anwendungs- und verwertungsorientierte berufliche Inhalte zu verunreinigen […]* *(Elsholz 2014, S. 100)*

Ohne Zweifel ist Humboldt prägend für das deutsche Verständnis von Bildung – dennoch ist trotz Ausschluss und Abgrenzung nicht offensichtlich, warum ausgerechnet die *zweckfreie*, allgemeine Bildung als *höherwertig* anerkannt wurde. Erklärbar ist dies nur durch das historische Zusammentreffen der Emanzipation des Bürgertums und der beginnenden Industrialisierung zur Zeit Humboldts: Humboldts Abgrenzungs- und Ausschlussthese ist eine Kritik an den Industrieschulen, die Kinder aus armen Verhältnissen zu Fleiß und Disziplin erziehen und mit den notwendigsten Kenntnissen und Fähigkeiten für die ungelernte Industriearbeit ausstatten sollten (vgl. ebd.). Das erstarkende Bürgertum macht sich diese Kritik zu Eigen und nutzt sie

2 Die Tarifverträge für die Beschäftigten im Öffentlichen Dienst sehen zwar keine fixe Trennung der Laufbahnen mehr vor (so ist die Trennung zwischen „Arbeitern" und „Angestellten" zwischenzeitlich aufgehoben), dennoch orientieren sich Eingruppierungen und Laufbahnen nach wie vor stark an den Bildungsabschlüssen.

zur Abgrenzung gegenüber den Schichten mit geringerem sozialem Status – durch die Institutionalisierung des humanistischen Gymnasiums, dessen Absolventen der Zugang zu den Universitäten vorbehalten war.

Die berufliche Bildung hat sich zwar im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert als zweiter Ausbildungs- und Karriereweg – neben der Kombination Gymnasium und Universitätsstudium – aus dem Handwerk weiterentwickelt und für Industrie, Handel und Verwaltung etabliert, bis hin zur Institutionalisierung des Systems der Dualen Ausbildung mit allgemeinbildenden Anteilen im berufsschulischen Teil. Jedoch bleibt es trotz vielfältiger bildungstheoretischer Bemühungen um eine Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bis heute bei einer ungleichen Wertigkeit (vgl. ebd., S. 101):

> *Als Resultat kann man zugespitzt formulieren: es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen.* *(Baethge 2006, S. 20)*

Der Gedanke einer Hierarchie zwischen akademischer und beruflicher Bildung liegt auch Modellen der Professionalisierung zugrunde, die berufliche und akademische Bildung in einem Entwicklungsprozess positionieren. Gängige Grundannahmen soziologischer Professionstheorien sind, dass sich erstens Arbeitstätigkeiten im gesellschaftlichen Gefüge ordnen lassen durch eine Klassifizierung in Arbeit, Beruf, Profession (im Englischen: *job, occupation, profession*), und dass sich Professionen gegenüber Berufen durch bestimmte Merkmale auszeichnen (hohes Ansehen, akademische Bildung, Klientenbezug, Handlungsautonomie, ethische Grundsätze). Die Grenzen zwischen diesen Kategorien sind nicht fest fixiert und vom kulturellen Kontext abhängig. So teilen die Professionen viele Merkmale mit den „freien Berufen", wobei eine Freiberuflichkeit nicht unbedingt ein akademisches Studium voraussetzt. Gleichzeitig beschreibt der Begriff *„profession"* im englischen Sprachraum am ehesten das, was man in Deutschland unter „Freiberuflichkeit" fasst.

Dabei lassen sich Beruflichkeit und Professionalisierung zeitlich nacheinander als Entwicklung anordnen – zunächst auf einer sozialen Ebene, aus der sich dann eine individuelle Entwicklungsperspektive ableiten lässt. Dabei geht die berufliche Bildung der Akademisierung voraus. Rita Meyer (2013, S. 2f) erläutert dies mit Bezug auf Professionstheorien wie folgt (insbesondere mit Bezug zur Sozialen Arbeit in Anlehnung an Heinz Hartmann):

- Die historische Entwicklung einer kaum geregelten Arbeitstätigkeit (im Sinne einer ungelernten Tätigkeit, die stunden- oder tageweise entlohnt wird) hin zu einer beruflichen Tätigkeit ist geprägt durch eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Berufe sind geordnet, und so ist – in der sozialen Arbeitsorganisation – durch die Qualifikation für den Beruf fremdbestimmt, welche Tätigkeiten auf welche Weise verrichtet werden. Die Verberuflichung geht also mit einem Verlust

an Autonomie einher. Die Weiterentwicklung einer beruflichen Tätigkeit hin zu einer Profession dagegen eröffnet wiederum Entscheidungsmöglichkeiten. Professionen sind durch Handlungsautonomie gekennzeichnet, so unter anderem im Klientenbezug, oder in der Selbstverwaltung des Berufsstands.
- Nun erscheint eine wissenschaftliche – also akademische – Qualifikation eine zentrale Voraussetzung für die Autonomie zu sein, die professionelles Handeln kennzeichnet. Hier greift die Verbindung von (erstens) akademischer Freiheit in Forschung und Lehre mit (zweitens) der Selbstverpflichtung zur fachspezifischen, forschungsmethodischen Disziplin. Das zeitliche Nacheinander lässt sich im Kontext des Lebenslangen Lernens nun auch für die individuelle, persönliche Entwicklung einer Professionalität nutzen. Aufbauend auf einem Beruf eröffnet – so folgert Rita Meyer (2013, S. 3) – insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung die Möglichkeit, eine „professionsorientierte Beruflichkeit" (ebd.) zu entwickeln.

Voraussetzung für diese weiterentwickelte, professionsorientierte und damit höherwertige Beruflichkeit ist – und bleibt – ein Hochschulstudium. Auch im öffentlichen Diskurs ist es immer die akademische Bildung, die als individuelles Gut gilt, mit dem Privilegien verknüpft sind, und das folglich verteidigt werden muss. In den als Pro und Contra journalistisch zugespitzten Debatten stellt sich stets die Frage, ob es „zu viele Akademiker" gibt (vgl. Sell/Möller 2013), und nicht, ob zu viele Menschen in die Berufsausbildungen streben. Der besondere Wert der beruflichen Bildung muss erläutert und verteidigt werden, wobei dieser Wert sowohl von Befürwortern als auch von den Gegnern einer Ausweitung der akademischen Bildung beschrieben wird (vgl. Nida-Rümelin/Schnell 2014; Weishaupt 2014).

2.3 Bildungsexpansion und Arbeitsmarktanforderungen

Die gängige Vorstellung einer hierarchischen Ordnung zwischen beruflicher Bildung und höherwertiger akademischer Bildung ist die Voraussetzung für Aussagen zu den mittel- und langfristigen Entwicklungen, die sich für die berufliche Qualifizierung beschreiben lassen. Grundsätzlich lässt sich ein Trend hin zu mehr akademischer Bildung feststellen – sowohl in den politischen, gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungen, als auch in dem durch Zahlen erfassbaren Verhalten von Individuen bei der Studien- und Berufswahl bzw. dem Verhalten von Betrieben bei der Besetzung von Arbeitsplätzen. Es ist sinnvoll, von einem Trend zu sprechen, da sich sowohl programmatisch als auch empirisch vereinzelt immer auch gegenläufige Entwicklungen feststellen lassen.

„Akademisierung" als umfassender Trend lässt sich aus zwei Perspektiven beschreiben. Da ist zunächst die Perspektive der Individuen, die vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem wechseln. Im Sinne des Social-Demand-Ansatzes lässt die Akademisierung der Berufsbildung in dieser Perspektive durch die individuellen und

gesellschaftlichen Zielvorstellungen kennzeichnen, die mit der Wahl zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium verknüpft sind. Als zweite Perspektive lassen sich zudem die Anforderungen des Arbeitsmarkts in den Blick nehmen. Im Sinne des Manpower-Requirement-Ansatzes stellt sich die Frage, wie sich tatsächlich die Struktur der Arbeitsplätze verändert, und davon abgeleitet, wie sich Anforderungen an die Arbeitstätigkeit und die Nachfrage nach Qualifikationen wandeln.

Social-Demand: Bildungsexpansion

Bei einer unterschiedlichen Bewertung von beruflichen und akademischen Qualifikationen – sowohl bezogen auf das gesellschaftliche Ansehen als auch bezogen auf die finanzielle Vergütung – ist es kaum überraschend, dass immer mehr Menschen in einem Wirtschaftsraum höherwertige, also akademische Abschlüsse anstreben. Nun gibt es viele Ursachen, die eine Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen bremsen – neben der leistungsbezogenen Selektion durch ein Berechtigungswesen im Bildungssystem (nicht jeder, der will, darf) sind das vor allem schicht- und milieuspezifische Entscheidungen für Bildungswege (nicht jeder, der kann, will). Modelle zur Bildungsaspiration beschreiben hier, wie Einstellungen und Erwartungen beeinflussen, welche Bildungsabschlüsse angestrebt werden.

Trotz vorhandener Hindernisse ist jedoch seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts in allen OECD-Ländern ein deutlicher Anstieg der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten zu festzustellen (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 7 f.). Auch für Deutschland lässt sich dieser Trend erkennen, mit zwei typischen Einschränkungen: Zum Ersten hat sich zwar die Quote der Studienanfänger stark gesteigert (um 2010 startet etwa die Hälfte eines Jahrgangs mit einem Studium), die Quote der Absolventen bleibt trotz Steigerung jedoch im internationalen Vergleich gering. Zum Zweiten hat die berufliche Bildung in Deutschland (Duale Berufsausbildung und berufliche Vollzeitschulen) ein hohes Ansehen, ist vergleichsweise gut institutionell geregelt und umfasst viele Berufe, die in anderen Ländern an Hochschulen ausgebildet werden (vgl. ebd., S. 8). Die starke Berufsbildung in Deutschland als Alternative zum Hochschulstudium sorgt nicht nur für einen gegenüber anderen Ländern geringeren Zustrom zu den Hochschulen; es kommt auch zu Unübersichtlichkeiten in den Statistiken, wenn beispielsweise Jugendliche erst eine Berufsausbildung machen, um dann unmittelbar ein Studium zu beginnen.

Eine Steigerung der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten gilt international im Allgemeinen als erstrebenswert. An dieser Stelle kristallisiert sich das politische Ziel einer Bildungsexpansion: Mehr Bildung für alle! Neben der Grundbildung – das ist: Alphabetisierung, Rechnen, Informationstechnische Grundbildung für alle – ist ein Hochschulstudium für möglichst viele das erklärte Ziel bildungspolitischer Bemühungen. In den USA wird eine „College-for-All"-Politik verfolgt; in Australien beginnen fast alle Absolventen eines Jahrgangs ein Hochschulstudium (94% im Jahr 2009, vgl. Rauner 2012, S. 4 f.).

Die Tendenz zur Akademisierung in Bildungssystemen *(„academic drift")* wird allerdings nicht nur positiv betrachtet. Sie gleicht einem „Bildungsevangelium" *(„educational gospel")*, dessen programmatische und empirische Grundlagen nur selten hinterfragt werden (vgl. ebd.).

Für Deutschland lässt sich in der Wechselwirkung von Berufsausbildung und Hochschulstudium festhalten, dass die Qualität der Berufsbildung stark davon abhängt, ob ausreichend höher qualifizierte Jugendliche (das heißt: mit Hochschulzugangsberechtigung) eine Ausbildung im Dualen System oder an den Berufsfachschulen wählen. Wenn Ausbildungsplätze knapp sind (wie Ende der 1990er Jahre), können die Betriebe die besten Schulabgänger auswählen, und entsprechend hohe Anforderungen an die Auszubildenden stellen. Wählen die besten Schulabgänger aber wieder vermehrt das Hochschulstudium, fällt es den Betrieben schwer, sich auf die leistungsschwächeren Schulabgänger einzustellen – unter Umständen verzichten die Betriebe dann darauf, auszubilden:

> *Hinzu kommt, dass infolge des stärkeren Andrangs an den Hochschulen im Bereich der beruflich-betrieblichen Bildung der Anteil leistungsschwächerer Schulabgänger steigt und dass das Ausbildungssystem darauf nur unzureichend vorbereitet ist. In den vorangehenden Jahren hoher Ausbildungsstellennachfrage bei geringem betrieblichem Ausbildungsangebot haben sich sowohl die betrieblichen Auswahlkriterien als auch in einigen Berufen die Anforderungen in Ausbildungsordnungen von Berufen so verschärft, dass sie mit dem bisherigen Ausbildungsaufwand bei leistungsschwächeren Ausbildungsaspiranten und -aspirantinnen in Betrieben und Berufsschulen nicht zu bewältigen sein werden […]. Daher droht auch eine Fortsetzung des Rückgangs in der Zahl der ausbildenden Unternehmen […]* *(Severing/Teichler 2013, S. 9 f.)*

Manpower-Requirement: Akademisierung der Arbeit

Eine gestiegene Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach akademischen Qualifikationen wird im Allgemeinen durch den Wandel zur Wissensgesellschaft begründet. Grundlage dafür ist die These von Daniel Bell aus dem Jahr 1973 (siehe oben), wonach in hochentwickelten, post-industriellen Gesellschaften Wissen zu einem zentralen Produktionsfaktor wird, während industrielle Wirtschaftssysteme noch durch die Verfügung über Rohstoffe, Arbeit und Kapital geprägt sind. Geeignetes Wissen, das heißt: theoretisches und systematisch geordnetes Wissen, wird jedoch in erster Linie an Hochschulen entwickelt und vermittelt (vgl. Rauner 2012, S. 4).

Die Stärke der Berufsausbildung, Wissen praxisorientiert, erfahrungsbasiert und situationsgebunden zu vermitteln, wird zu ihrem Nachteil. Dieser Nachteil bleibt bei geänderten Anforderungen in der Arbeitswelt nicht auf die konkrete, berufsbezogene Arbeitstätigkeit beschränkt: Da Arbeitsverhältnisse grundsätzlich flexibler werden, sichern nur bereichsübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten langfristig den persönlichen Erfolg in der Arbeitswelt:

Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie die Rekrutierungspraxis von Unternehmen zeigt, die heute für Positionen, auf denen sie früher dual ausgebildete Fachkräfte einsetzten, zunehmend Hoch- und Fachhochschulabsolventen einstellen – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft. Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden wegen Defiziten in berufsübergreifenden kognitiven Kompetenzen gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wieder aufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen auf eine autonome Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten. *(Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 75)*

Im Gegensatz zu dieser universalen Betrachtung der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach akademischen Qualifikationen lassen sich zudem strukturelle – also sektorenspezifische – Entwicklungen beschreiben. Diese betreffen vornehmlich, aber nicht ausschließlich, erstens den Strukturwandel hin zu Dienstleistungsberufen und zweitens die Aufwertungsstrategien der Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen:

- Für Deutschland ist wie für viele andere westliche Industrienationen eine steigende Bedeutung des tertiären Wirtschaftssektors (Dienstleistungen) gegenüber dem sekundären Sektor (Industrie, Rohstoffe und Produktion) unbestreitbar. Während 1970 in Deutschland der Anteil der Bruttowertschöpfung des Dienstleistungssektors noch bei 48% lag, hat sich dieser Anteil fast 40 Jahre später (2009) auf 73% erhöht (vgl. Schütte 2013, S. 48). Zwischenzeitlich arbeiten rund 70% aller Beschäftigten im Dienstleistungssektor, für die Frauen liegt dieser Anteil bei 87% (vgl. ebd.). Die duale Berufsausbildung jedoch ist insbesondere für die Berufe in Industrie und Handwerk fest etabliert – mit der sinkenden Bedeutung des industriellen Sektors sinkt die Bedeutung produzierender Berufe (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10).
- Bedingt durch den demografischen Wandel steigt in westlichen Industrienationen die Bedeutung der qualifizierten, personennahen Dienstleistungen, in Bereichen Gesundheit, Pflege, Soziales und (außerschulische) Bildung. Dies hat zwei Ursachen: Zum ersten leben mehr Menschen länger und sind daher häufiger auf therapeutische und pflegerische Dienstleistungen angewiesen. Zum zweiten gibt es weniger junge Menschen im arbeitsfähigen Alter, so dass immer mehr Frauen ihren (mehr als berechtigten) Anspruch auf eigenständige Erwerbsarbeit auch umsetzen – mit der Konsequenz, dass sich der Bereich der Kindertagesbetreuung ausweitet, einschließlich der gestiegenen pädagogischen Anforderungen in diesem Bereich. Da sich bei personennahen Dienstleistungen eine höhere Entlohnung nicht durch Produktivitätsgewinne begründen lässt, wählen die zuständigen Berufsverbände die Steigerung des Qualifikationsniveaus als zentralen Ansatzpunkt für mehr Anerkennung und bessere Bezahlung – im Sinne einer Professionalisierungsstrategie, die auf die Akademisierung der Ausbildung abzielt (siehe oben und vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10).

3 Komplementäre Entwicklungen

Zwischen beruflicher und akademischer Bildung besteht in Deutschland nicht nur eine grundlegende Differenz, sondern diese Differenz begründet zudem eine unterschiedliche Wertigkeit der im jeweiligen System erreichbaren Qualifikationen. In der Folge steigt die Nachfrage nach den höherwertig eingeschätzten Bildungsabschlüssen, sowohl auf der Seite der Individuen und der politischen Steuerung, als auch auf der Seite der Arbeitgeber.

Das Bildungssystem reagiert auf diesen Trend zur Akademisierung. In der einschlägigen Literatur der vergangenen Jahre werden vielfältige Phänomene beschrieben, und zu zwei komplementären Entwicklungen zusammengefasst. Diese werden in den folgenden Kapiteln erläutert: Zunächst ist leicht ersichtlich, dass sich die Berufswelt akademisiert, durch die verstärkte Rekrutierung von Hochschulabsolventen, aber auch durch vermehrt akademische Anteile in der Berufsbildung. Im Gegenzug dazu lässt sich aber auch eine Entwicklung an den Hochschulen beobachten, die sich als „Verberuflichung" beschreiben lässt, und durch vermehrt berufsbildende Anteile in der höheren allgemeinen Bildung gekennzeichnet ist.

Zum Abschluss soll in diesem Beitragsteil eine Folgerung aus dieser komplementären Entwicklung dargestellt werden, die als mögliche Synthese gelten kann: Die Durchlässigkeit zwischen den beiden Systemen, zwischen beruflicher und akademischer Bildung, wird neu definiert und gestaltet.

3.1 Akademisierung der Berufswelt

Wie bereits dargestellt, lässt sich in Wirtschaft und Verwaltung ein allgemeiner Trend hin zu mehr kognitiv anspruchsvollen, wissensbasierten Arbeitstätigkeiten feststellen, in allen Branchen – das Stichwort ist hier „Wissensgesellschaft". Zudem lässt sich sektorenspezifisch sehr genau beschreiben, wie die wirtschaftliche Bedeutung höherwertiger Dienstleistungen im tertiären Sektor und der Anteil der Wertschöpfung durch Leistungen in der Informations- und Kommunikationstechnik, der Finanzwirtschaft und der Hochtechnologie weiter zunimmt (dieser Anteil wird gelegentlich als quartärer Sektor gefasst). Es ist daher kaum bestreitbar, dass sich die Arbeitswelt selbst akademisiert: Immer mehr Arbeitstätigkeiten, immer mehr Berufe sind ohne Kenntnisse und Fähigkeiten, die als „akademisch" gelten, kaum mehr zu bewältigen. Das heißt: Immer mehr Arbeitstätigkeiten setzen theoretisches, systematisches und abstraktes Denken voraus, und erfordern ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenverantwortung.

Rekrutierungsverhalten

Die genannten Wirtschaftsbereiche gewinnen nicht nur Anteile an der Wertschöpfung und am Arbeitsmarkt, ganze Wirtschaftsbereiche sind zudem neu entstanden

– beispielsweise im Bereich der Informationstechnik. Gemeinsam ist neuen und wachsenden Wirtschaftsbereichen, dass sowohl der sozialpartnerschaftliche Organisationsgrad als auch die staatliche Regulierung zunächst gering ausgeprägt sind, im Vergleich zu traditionellen, etablierten Branchen und Sektoren. Damit einher geht ein genereller Abbau der staatlichen Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse im Zuge einer neoliberalen Wirtschaftspolitik seit Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Beide Entwicklungen, Deregulierung und vielfältig ausgeweitete Anforderungen an die Arbeitskräfte, lassen sich unter dem Stichwort „Subjektivierung von Arbeit" (vgl. Moldaschl/Voß 2003) zusammenfassen. In der Folge ändert sich das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen – dieses wird grundsätzlich flexibler (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10 f.):

- Die Verknüpfung von spezifischen Qualifizierungswegen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit Positionen im Betrieb, die unter Umständen Grundlage tariflicher und betrieblicher Vereinbarung ist, verliert an Bedeutung. Für die Leitung in der industriellen Produktion ist der Abschluss als Industriemeister zwingende Voraussetzung; für die Projektleitung in einem Softwareprojekt dagegen ist nicht allgemein anerkannt, welche Qualifikation erforderlich ist.
- Zwar fällt es den Betrieben leichter, die Qualifizierung von beruflich ausgebildeten Fachkräften einzuschätzen als die Leistungsvoraussetzung von Hochschulabsolventen. Zudem entfallen bei der Übernahme von eigenen Auszubildenden die Kosten für die betriebliche Einarbeitung und die Risiken der betrieblichen Sozialisation. Dennoch nutzen Betriebe die Wahlfreiheit und prüfen, ob die Einsparung der Kosten für die betriebliche Erstausbildung nicht für die Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern spricht, die (ohne Kosten für das Unternehmen) an Hochschulen ausgebildet wurden.
- Die Prüfung der Leistungsvoraussetzungen und der Leistungsbereitschaft von Fach- und Führungskräften verlagert sich in der Folge in die Zeit der ersten Monate und Jahre im Betrieb – nach dem Abschluss der Ausbildung oder des Erststudiums. Die formale Qualifikation durch den Facharbeiterbrief oder das Bachelorzeugnis tritt in den Hintergrund. Sie wird zur reinen Eintrittsvoraussetzung, und verliert die Eigenschaft der besonderen Würdigung und damit der Prognose für die weitere berufliche Entwicklung. Unter Umständen gewinnen im Kontext der Bewährung diejenigen Kompetenzen an Bedeutung, die nur schwer operationalisierbar und damit zertifizierbar sind.

Zusammenfassend lässt sich absehen, dass die Betriebe durchaus bereit sind, Bachelorabsolventen alternativ zu Absolventen der beruflichen Erstausbildung einzustellen, und den Einsatz von Masterabsolventen für Stellen zu prüfen, die bisher eine Fortbildung zum Meister oder zur Technikerin zur Voraussetzung hatten.

Akademisierung der Berufsbildung

Die steigende Nachfrage in der Arbeitswelt nach kognitiv anspruchsvollen Kenntnissen und Fähigkeiten in Verbindung mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation und zu Eigenverantwortung trifft die berufliche Erstausbildung nicht unvorbereitet. In den

Jahren des Mangels an Ausbildungsplätze von den 1990er Jahren bis zur Wirtschafts- und Finanzkrise 2007 war es den Betrieben möglich, die bestqualifizierten Bewerberinnen und Bewerber als Auszubildende auszuwählen – meist eben Jugendliche mit Hochschulreife, oder einem exzellenten Abschluss der Mittleren Reife. Dem entsprechend war es möglich, in der Reform der Ausbildungsordnungen (zeitgleich mit der Umstellung auf das Lernfeldkonzept) oder für neue Berufe (beispielsweise der IT-Branche) theoretisch anspruchsvolle und wissenschaftsorientierte Inhalte in der beruflichen Erstausbildung zu verankern. Dies betrifft insbesondere Berufe im gewerblich-technischen Bereich, die sich durch hohe Komplexität auszeichnen (Mechatroniker/-in, Fachinformatiker/-in), aber auch Berufe im Bereich höherwertiger Dienstleistungen (Bankkaufmann/-frau, Medienkaufmann/-frau). Die Duale Berufsausbildung in diesen Bereichen unterscheidet sich kaum von einem Studium an einer Fachhochschule oder einer Dualen Hochschule:

> *So gibt es weitgehende Ähnlichkeiten bei einem Teil der Studiengänge an Fachhochschulen, bei Studiengängen von Berufsakademien und bei einem Teil kognitiv anspruchsvoller Berufsausbildung, was die curriculare Akzentsetzung und das kognitive Anspruchsniveau betrifft. In diesem Bereich hat sicherlich die Zugehörigkeit der jeweiligen Ausbildung zu bestimmten Sektoren des Bildungssystems die geringste Signalwirkung.*
> *(Severing/Teichler 2013, S. 13)*

Rauner (2012, S. 7 f.) geht davon aus, dass das Qualifikationsniveau von Ausbildungsberufen, die fast ausschließlich von jungen Erwachsenen mit Hochschulreife erlernt werden, über dem Niveau fachlich vergleichbarer Bachelorstudiengänge liegt. Dies lässt sich laut Rauner ganz plausibel durch die Ausbildungsdauer begründen: Entsprechende Berufsausbildungen dauern dreieinhalb Jahre (wobei Abiturienten in Regel eine Verkürzung der Ausbildungsdauer in Anspruch nehmen), gegenüber einem in der Regel dreijährigen Bachelorstudium. Zudem liegt die effektive Lernzeit von Bachelorstudenten bei nur durchschnittlich etwa 25 Stunden pro Woche (Rauner bezieht sich hier auf die ZEITLast-Studie der Universität Hamburg von 2011).

Selbstverständlich gilt dies nicht generell, im Gegenteil: Das System der Dualen Berufsausbildung hat sich ebenso wie die Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen vertikal ausdifferenziert. Während einige Ausbildungsberufe in bestimmten Sektoren immer anspruchsvoller wurden, entstanden für weniger komplexe Tätigkeiten theoriegeminderte, zweijährige Ausbildungsberufe („Einfachberufe", wie Fachkraft im Gastgewerbe oder Fachlagerist/-in). Einige davon sind auf dreijährige Ausbildungsberufe anrechenbar und damit fortsetzungsfähig (zum Bespiel zum/zur Hotelkaufmann/-frau oder zur Fachkraft für Lagerlogistik) – etliche Einfachberufe bleiben allerdings ohne Fortsetzungsmöglichkeit.

Für die personennahen, qualifizierten Dienstleistungen (Gesundheit, Pflege, Soziales und außerschulische Bildung) lässt sich ebenfalls eine Steigerung des Qualifizierungsniveaus mit Ausrichtung auf eine wissenschaftsorientierte Ausbildung

erkennen. Zum einen sind die zuständigen Ministerien der Bundesländer bemüht, das Qualifizierungsniveau der Lehrkräfte an den (Berufs-)Fachschulen anzuheben. Wie für alle Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe II ist ein vollwertiges wissenschaftliches Studium die Voraussetzung, um an Fachschulen zu unterrichten. Die Einrichtung von Studiengängen für Pflegepädagogik oder Berufspädagogik in der Pflege veranschaulicht dies für die Berufe im Bereich Gesundheit und Pflege (vgl. Bonse-Rohmann 2011). Für den Bereich der Kindertagesbetreuung lassen sich zwei Richtungen der Aufwertung der Berufsausbildung erkennen: Zum Ersten wird die fachschulische Ausbildung reformiert, insbesondere mit dem Ziel, Module auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Zum Zweiten finden sich an den Hochschulen alternative Qualifizierungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen an Fachschulen, als Bachelor- und Masterstudiengänge in Kindheits- oder Elementarpädagogik (vgl. Cloos/Hundertmark/Oehlmann 2013).

3.2 Verberuflichung der (höheren) Bildung

Der Bologna-Prozess kennzeichnet die Entwicklung und Reform der Hochschulen in Deutschland seit dem Jahr 1999, ebenso wie in vielen anderen europäischen Ländern. Ziel ist die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums, der die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen erleichtert und damit die Mobilität von Studierenden und Arbeitskräften in Europa fördert.

Ein Kernstück des Bologna-Prozesses ist die Einführung von zwei gestuften Qualifikationsniveaus[3], die sich auch im Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) wiederfinden: Bachelor- und Masterabschlüsse sind nicht nur beispielhaft für diese Qualifikationsniveaus; die meisten Studiengänge haben die Abfolge von Bachelor und Master als wesentliches Konstruktionsmerkmal und als Titel übernommen.

Dabei widerspricht ein Merkmal der gestuften Studienabschlüsse Bachelor und Master der Tradition deutscher Universitäten; egal, ob man diese Tradition als ideologisch gepflegtes Selbstverständnis in einigen Fachbereichen verstehen mag, oder ob diese Tradition als substantielles Merkmale deutscher Studiengänge gelten kann: Bachelor- und Masterabschlüsse sollen „berufsqualifizierend" sein, insbesondere ein Bachelorabschluss soll im europäischen Hochschulraum bereits dafür qualifizieren, eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen. Wenn an deutschen Universitäten vor der Umsetzung des Bologna-Prozesses (nicht an Fachhochschulen und Berufsakademien) über die berufsqualifizierende Eigenschaft von Diplom-, Magister- oder Staatsexamensstudiengängen debattiert wurde, dann unter zwei Prämissen: Zum einen

3 Neben den gestuften Qualifikationsniveaus (Bachelor, Master, Doktorat) sind die Modularisierung der Studiengänge (einschließlich des standardisierten Beschreibung des zeitlichen Modulumfangs im European Credit Transfer System, ECTS) sowie die Verfahren der Akkreditierung für Studiengänge, Institutionen und Systeme der Studiengangsentwicklung zentral für den Bologna-Prozess.

bildet das Grundstudium bis zum Vordiplom oder zur Zwischenprüfung breit und grundlegend aus, vor allem aber wissenschaftspropädeutisch (mit einer Einführung in wissenschaftlichen Methoden des Fachs). Zum zweiten dient das Hauptstudium der Schwerpunktbildung und Profilierung, mit Bezug auf den Tätigkeitsbereich, den eine Studentin oder ein Student anstrebt; daher ist erst das vollendete Hauptstudium berufsqualifizierend (sofern die berufsqualifizierende Eigenschaft zur Debatte steht). Das System Bachelor und Master dreht dieses Verhältnis um: Oft sind die Studierenden erst im Master vertieft mit den wissenschaftlichen Methoden des Fachs, aktuellen Forschungsergebnissen und eigener Forschung konfrontiert.

Für die deutschen Universitäten bedeutet diese Entwicklung eine „Verberuflichung" (vgl. Rauner 2012, S. 6 und passim; Severing/Teichler 2013, S. 16 und passim). Walter Georg fasst die Vorgaben des deutschen Akkreditierungsrats von 2001 und der KMK von 2003 zum Bologna-Prozess zusammen: Der Bachelor ist der Regelabschluss mit eigenständig berufsqualifizierendem Profil und führt für die meisten Studierenden zur Berufseinmündung; im Akkreditierungsverfahren sind Berufsfelder zu definieren, für die eine Vorbereitung in den Modulen, unter anderem durch betreute Praktika, obligatorisch ist (vgl. Georg 2010, S. 228 f.).

Die Verberuflichung der höheren und akademischen Bildung lässt sich auch am Ausbau der Aktivitäten ablesen, die an Universitäten den Übergang der Absolventen ins Arbeitsleben erleichtern sollen: „das Praktikumsbüro wurde zum Career-Center" (Elsholz 2014, S. 104). Der stärkere Arbeitsweltbezug der Universität hat zudem Auswirkungen auf die vorangestellten Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe II, insbesondere für das allgemeinbildende Gymnasium. Verstärkt finden hier arbeitsweltbezogene Elemente Eingang, was sich unter anderem an wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten und Zielen, beispielsweise in einem Schulfach Wirtschaft, oder an der Stärkung der MINT-Fächer (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Technik) zeigt. Zudem gewinnen die beruflichen Gymnasien, je nach Bundesland mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Gewichtungen, an Bedeutung.

Allerdings ist die Verberuflichung der Hochschulen in Deutschland durch zwei Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Erstens geht die Umsetzung des Berufsbezugs in Deutschland weit über die Vorgaben des Bologna-Prozesses hinaus, zweitens weisen wesentliche Entwicklungen im Hochschulwesen schon länger einen Berufsbezug auf:

- Der Bologna-Prozess hat Beschäftigungsfähigkeit („employability") zum Ziel, und spricht in der Bologna-Erklärung eben nicht von einer Berufsqualifizierung. Während in Deutschland das Berufsprinzip traditionell leitend ist für individuelle Arbeitsbiografien und für Rekrutierungsentscheidungen auf Seiten der Betriebe, dienen in anderen europäischen Ländern (in der Tendenz, mit Einschränkungen) Schul-, Ausbildungs- und Studienabschlüsse als eher generelles Qualifikationssignal der Reife und der (breiten) fachlichen Ausrichtung (vgl. Georg 2010, S. 229). Das ist allgemeine Beschäftigungsfähigkeit im Gegensatz zur spezifischen Berufsqualifizierung. Mit der Forderung nach einem eigenständigen und

damit spezifischen berufsqualifizierenden Profil für Bachelorabschlüsse haben sich KMK und Akkreditierungsrat folglich eher am Berufsbildungsgesetz (BBiG) orientiert als an den Ideen des europäischen Bildungsraums.
- Im Selbstverständnis der deutschen Universitäten (nicht der Fachhochschulen und Berufsakademien) wird eine Beziehung zwischen Studiengängen und Berufen gerne bestritten. Faktisch ist der Berufsbezug von Studiengängen in Deutschland jedoch fast enger als in anderen europäischen Staaten (vgl. Georg 2010, S. 229). Hier lassen sich sowohl die universitären Diplomstudiengänge (vgl. ebd.) als auch die Studiengänge für das Staatsexamen nennen (vgl. Rauner 2012, S. 6). Felix Rauner zeigt zudem am Beispiel der Ingenieurswissenschaften, wie durch die Verbindung des technischen Anwendungsbezugs mit den naturwissenschaftlichen Grundlagen die berufsqualifizierende Ausrichtung von Studiengängen zum Erfolgsmodell wurde – sowohl für die Disziplin und das Berufsfeld, als auch für die einzelnen Hochschulen, die als Technische Universitäten heute zu den deutschen Spitzenuniversitäten zählen (vgl. ebd.).

Die Verberuflichung der akademischen Bildung ist daher aktuell eine Fortschreibung der Entwicklung, die schon länger prägend ist für das Hochschulwesen. Der Bezug zur Arbeitswelt wurde durch den Bologna-Prozess verstärkt und beschleunigt, aber nicht alleine ausgelöst. Vielmehr dient die Rahmung durch und der Verweis auf den Bologna-Prozess in Deutschland der Durchsetzung anderweitig begründeter Reformen:

> *Bei der Umsetzung in die nationale Hochschulreform gingen die deutschen Bundesländer in einigen Punkten deutlich über die europäische Beschlusslage hinaus. Weder die Straffung der Studienzeiten noch die Aufhebung der Trennung zwischen wissenschafts- und anwendungsorientierten Studiengänge oder die Begrenzung der Übergänge in einen Masterstudiengang sind Gegenstand des Bologna-Abkommens. Insofern führt auch der Bologna-Prozess nicht unmittelbar zu einer Vereinheitlichung der Studienstrukturen auf europäischer Ebene. Vielmehr dient der Verweis auf die notwendige Europäisierung der Durchsetzung von Reformen, die in der Vergangenheit trotz vieler Versuche wenig erfolgreich waren […]: Verkürzung der Studienzeiten durch „Entschlackung der Studiengänge", Modularisierung, Intensivierung des Arbeitsmarktsbezug der Studieninhalte, Ausweitung der Hochschulabsolventenquote.* *(Georg 2010, S. 229)*

Nimmt man die genannten Ziele zusammen, so lässt sich für die Berufsorientierung der Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland feststellen, dass verglichen mit Diplom- und Staatsexamensstudiengängen – mit Einschränkungen selbst verglichen mit Magisterstudiengängen – der Berufsbezug jedoch aktuell weniger gut gelingt. Eine Beruflichkeit setzt überregional gültige Standards in Inhalten, Zielen, Umfängen und Anforderungen voraus, die für Staatsexamen auf staatlicher Ebene geregelt und für Diplom- sowie für Magisterabschlüsse im Rahmen der „Fakultätentage" abgestimmt werden. Das Akkreditierungswesen für Studiengänge basiert dagegen auf

der jeweils lokalen Begutachtung des einzelnen Studiengangs. Die daraus resultierende Vereinzelung von Studienabschlüssen wird durch die Modularisierung noch verstärkt. Nach Georg fallen

> *[...] die mehr oder weniger beliebige Auflistung von Schlüsselqualifikationen und die diffuse Beschreibung denkbarer Berufsfelder [...] weit hinter den mit dem Berufsbegriff konnotierten Anspruch zurück, wie er etwa an die Entwicklung von Ausbildungsordnungen in anerkannten Berufsfeldern gestellt wird.* *(ebd., S. 231)*

Trotz der Bemühungen um Kerncurricula der Fachgesellschaften ist für Bachelor- und Masterstudiengänge eine Zersplitterung der Studienabschlüsse festzustellen. Damit fällt die fachliche Ausrichtung als gemeinsames und standardisiertes Qualifizierungssignal für die Betriebe, die Absolventen einstellen wollen, weg. Stattdessen orientieren sich Studieninteressenten ebenso wie Unternehmen verstärkt an der (vermeintlichen) Qualität der Hochschule. Wenn man sich nicht mehr wirklich darauf verlassen kann, was jemand in Bezug auf ein berufliches Anforderungsprofil studiert hat, wird wichtiger, wo sie oder er studiert hat. Da gleichzeitig die Differenzierung zwischen Fachhochschule, Berufsakademie und Universität verwischt, kommt es zu einer vertikalen Differenzierung des Hochschulwesens (vgl. ebd., S. 230 ff.). Es gibt die „unbedeutenden Hochschulen in der Provinz", eine Masse an guten „Standardhochschulen" und einige wenige „Exzellenzhochschulen".

3.3 Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit

Die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung hat in Deutschland seit langer Zeit allseits bekannte und breit diskutierte Folgen für das allgemeinbildende Schulsystem, insbesondere für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Es ist das Privileg des Gymnasiums, unmittelbar auf den Hochschulzugang vorzubereiten. Alle anderen weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Mittelschule) bereiten in erster Linie auf eine Berufsausbildung vor, und ermöglichen nur über Umwege den Zugang zum Hochschulstudium. Die Entscheidung für oder gegen die höhere allgemeine Bildung und den anschließenden Zugang zum Hochschulstudium wird im Alter von etwa neun Jahren getroffen. Dabei entscheidet im Allgemeinen eine Leistungsfeststellung in der vierten Jahrgangsstufe, in bundeslandspezifischen Varianten und Beschränkungen, über den Zugang. Trotz aller Bemühungen um eine Minderung der früh im Lebenslauf vorgenommen Zuweisung auf den einen oder den anderen Bildungsweg (Orientierungsstufe, Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Kollegstufe, zweiter und dritter Bildungsweg, Vorrang des Elternwillens) ist das deutsche Schulsystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer noch in zwei Säulen organisiert – Gymnasium mit Hochschulzugang, mittleres Schulwesen mit Zugang zur Berufsausbildung – das ist jedenfalls der Ausgangspunkt für die jüngsten Entwicklungen (vgl. Elsholz 2014, S. 102 f.).

Der breite Trend zur Akademisierung, sowohl auf Seiten der Berufsbildung als Integration wissenschaftlich-theoretischer Anteile, als auch auf Seiten der Hochschulen als Verberuflichung des Studiums, eröffnet die Möglichkeit, dass sich beide Bildungssektoren annähern, mit dem Ziel, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zu realisieren (vgl. Elsholz 2014, S. 99 und passim). Für eine Annäherung und den Abbau von Grenzen sprechen verschiedene Entwicklungen: Die Öffnung der Hochschulen, die Integration von Studium und Berufsbildung, die Akademisierung der Weiterbildung sowie die Gleichwertigkeit im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens.

Öffnung der Hochschulen

In der Bundesrepublik Deutschland sind vor und nach der Wiedervereinigung viele Versuche gescheitert, die strikte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung für das Schulsystem einzuebnen oder wenigstens das Lebensjahr der zugehörigen Bildungsentscheidung nach oben zu setzen, schlicht also alle Kinder und Jugendliche länger gemeinsam lernen zu lassen – beispielsweise in der Gesamtschule. Zwischenzeitlich ist aus der unüberwindbar erscheinenden Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems zwar eine Zweigliederung geworden – in Gymnasium und verschiedenen Formen anderer weiterführender Schulen. Diese Entwicklung ist aber weniger der Relativierung des exklusiven Anspruchs des Gymnasiums geschuldet als der Krise der Hauptschule. Neben den Bestrebungen um eine Aufhebung oder eine Verschiebung der frühen Bildungsentscheidung konzentrierten sich die bildungsreformerischen Bemühungen – politisch konsensfähig – auf die Möglichkeit, die Bildungsentscheidung für oder gegen das Abitur im Lebenslauf korrigierbar zu machen. Die beiden Bildungssysteme, berufliche und akademische Bildung sollten durchlässig werden.

Der „Königsweg“ für die Durchlässigkeit war lange der zweite Bildungsweg, in Form schulrechtlicher Regelungen, die es Absolventen von Haupt-, Real- oder Mittelschule ermöglichen, auf unterschiedlichen Wegen zu unterschiedlichen Formen der Hochschulreife zu gelangen: beispielsweise über das berufliche Gymnasium, die Kollegstufe, ein Abendgymnasium oder Fernunterricht zur Fachhochschulreife, zur fachgebundenen Hochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife. Neben dem zweiten Bildungsweg existierte ein dritter Bildungsweg, in Form von hochschulrechtlichen Regelungen. Vereinzelt war es den Hochschulen möglich, Studieninteressierte auch ohne Hochschulzugangsberechtigung zuzulassen, mittels Eingangsprüfungen oder Probestudium (vgl. Wolter 2013, S. 204 f.). Dieser dritte Bildungsweg („Studieren ohne Abitur“) hatte eine gewisse Bedeutung für die Anbieter im Fernstudium, an den Präsenzhochschulen war der Anteil der Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung jedoch verschwindend gering (vgl. ebd., S. 195).

Mit einem Beschluss aus dem Jahr 2009 hat die KMK die Maßstäbe für die Zulassung zum Studium ohne Abitur vereinheitlich, und damit den dritten Bildungsweg aufgewertet. Diese Aufwertung bedeutet eine Würdigung und Anerkennung der beruflichen Bildung im Kontext des akademischen Studiums: Zum Ersten wird zum

Studium zugelassen, wer eine anerkannte berufliche Aufstiegsfortbildung (insbesondere Meister/in, Techniker/in) hat, mit der Folge, dass diese Abschlüsse praktisch dem Abitur gleichgestellt sind, und zwar fachunabhängig. Zum Zweiten wird fachgebunden zum Studium zugelassen, wer eine mindestens dreijährige Berufsbildung abgeschlossen hat und einige Jahre erfolgreich im Beruf gearbeitet hat (vgl. Elsholz 2014, S. 105 f.; Severing/Teichler 2013, S. 14).

Integration von Studium und Berufsbildung

Die Verberuflichung des Hochschulstudiums kennzeichnet insbesondere Studiengänge, die in Kooperation mit Wirtschaft und Verwaltung geplant und durchgeführt werden. Hier hat sich das Modell des Dualen Studiums an den Berufsakademien (bzw. der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg) etabliert, das auch von Fachhochschulen und von privaten Hochschulen für einzelne Studiengänge verfolgt wird. Die Studierenden haben hier einen Vertrag mit einem Betrieb für die Praxisanteile im Studium, die etwa die Hälfte der Studienzeit ausmachen (praxisintegriertes Studium). Andere Studiengänge integrieren eine duale Berufsausbildung in das Studium, dabei werden die berufsschulischen Anteile durch das Studium ersetzt (ausbildungsintegrierendes Studium). Neben der engen institutionellen Verbindung zwischen Hochschulen, Kammern und Verbänden sowie Wirtschaft und Verwaltung ist nach Georg (2010, S. 234 f.) hier entscheidend, dass tatsächlich eine Abstimmung über Ziele, Inhalte, Umfang und Anforderung von Modulen stattfindet, die wahlweise im Rahmen einer Ausbildung oder eines Studiums absolviert werden können. Ziele, Inhalte und Anforderung von Bestandteilen eines Bildungsgangs sind daher nicht mehr ausschließlich rein beruflich-praxisorientiert oder akademisch-wissenschaftlich, sie integrieren beiden Lern- und Wissensformen und werden auch jeweils in beiden Bildungssystemen anerkannt.

Es bleibt allerdings offen, ob die Verbindung beider Bildungssysteme gelingen kann, oder ob sich zwischen den Einrichtungen der beruflichen Bildung und den universitären Hochschulen ein dritter, eigenständiger Bereich etabliert, den Berufsakademien, die Duale Hochschule Baden-Württemberg und weite Teile der Fachhochschulen repräsentieren (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 16):

> *So ist neben einer zunehmenden Konvergenz von akademischer und beruflicher Bildung auch gut vorstellbar, dass sich eine Dreiteilung des Qualifizierungssystems herausbildet. Dann würde ein mittlerer Bereich, dessen Kern die rasant wachsenden dualen Studiengänge bildeten, ein relatives Eigenleben gewinnen. Das berufliche System dualer Ausbildung bliebe ein Restbereich für leistungsschwache Jugendliche am unteren Ende und die forschungs- und wissenschaftsorientierten Hochschulen fokussierten auf entsprechende theoretisch ausgerichtet Studiengänge ohne Praxis- und Berufsbezug.*
>
> *(Elsholz 2014, S. 110)*

Akademisierung der Weiterbildung

Auch mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens werden Hoffnungen auf Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbunden. Eine individuelle Akademisierung der eigenen beruflichen Kompetenzen ist ein konsequentes Modell für eine Berufsbiografie, das vielfach verfolgt, aber kaum angemessen unterstützt wird: Auf den allgemeinbildenden Schulabschluss folgt zunächst eine Ausbildung (beispielsweise Bankkaufmann/-frau, Schreiner/-in, Erzieher/-in), die durch ein Studium komplettiert und damit professionalisiert wird (im Beispiel: Betriebswirtschaftslehre, Architektur, Bildungswissenschaft):

> *Der Anteil der Studierenden, die bereits über Berufsausbildung und Erwerbserfahrung verfügen und an der Hochschule eine Art Aufstiegsfortbildung suchen, wird zunehmen. Von der Studiengangssystematik der Hochschulen her gesehen absolvieren sie eine akademische Erstausbildung. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs ist ihr Studium aber eine Weiterbildungssequenz [...]* *(Wolter 2013, S. 210)*

Hier lässt sich absehen, dass nicht nur die Grenzen zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten verschwimmen. Vielmehr sind auch vermehrt Angebote notwendig, die für nicht-traditionell Studierende geeignet sind. Traditionell Studierende sind junge Erwachsene ohne berufliche und familiäre Verpflichtungen. Für nicht-traditionell Studierende mit Familie, beruflichen Verpflichtungen, Lebenserfahrung und einer beruflichen, nicht akademischen Sozialisation sind neben berufsbegleitenden Studiengängen, Teilzeitmodellen und Anrechnungsmöglichkeiten zudem besondere Betreuungs- und Begleitungsangebote notwendig. Entscheidend für das Gelingen der akademischen Professionalisierung ist jedoch die Integration beruflicher Erfahrungen in das Studium, ausgehend von der Prämisse, dass Expertise erst durch die Kombination von alltagspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Theorie- und Methodenwissen entsteht (vgl. Meyer 2013, S. 5).

Gleichwertigkeit im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens

Wesentliche Impulse für die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung haben sich aus der Rezeption des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und der davon veranlassten Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ergeben. Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens ist die Beschreibung von Lernergebnissen, um diese über Niveaus und Bereiche zwischen den einzelnen Nationalstaaten vergleichbar zu machen. Dabei ist es unerheblich, wie diese Lernergebnisse *(„learning outcomes")* zustande kommen. Letztlich geht es allein um die Vergleichbarkeit der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft einer Person – beispielsweise am Arbeitsplatz –, die aus einer Qualifikation folgt, die dieser Person zugesprochen wird. Der Europäische Qualifikationsrahmen abstrahiert also von Lernort, Lernform und Lernzeit (im Gegensatz zur Modularisierung nach dem European Credit Transfer System, ETCS, und dem European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET).

Für die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens, der im Einklang mit dem EQF auf acht Niveaus ausgelegt ist, war es notwendig, die Abschlüsse der beruflichen Aus- und Fortbildung einzuordnen. Die Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Doktorat waren bereits eingeordnet, da sich die Beschreibung der Niveaus 6, 7 und 8 schon im EQF an diesen gestuften Abschlüssen des Bologna-Prozesses orientiert hat. Die Einordnung der berufsbildenden Abschlüsse war ebenso umstritten wie die Einordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (Mittlere Reife, Abitur). Für letztere konnte keine Einigung erzielt werden – das Ergebnis für die Berufsbildung kam den Vertretern der beruflichen Bildung aber entgegen: Berufsausbildungen mit mindestens drei Jahren Dauer führen zu einem Abschluss auf Niveaustufe 4; Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung wie Meister/in oder Techniker/in sind auf Stufe 6 eingeordnet und stehen damit auf derselben Stufe wie ein Bachelorabschluss. Entscheidend ist aber der Umstand, dass im DQR kein Niveau für die Abschlüsse des Hochschulsystems reserviert ist – für alle Niveaus bis zu Stufe 8 sind Leistungsvoraussetzungen formuliert, die als Qualifikationen auch außerhalb von Hochschulen erworben werden können. Grundsätzlich gibt der DQR daher Anlass zur Erwartung, dass sich die strikte Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter vermindern wird (vgl. Elsholz 2014, S. 108).

Auf Seiten der beruflichen Bildung, vorangetrieben durch einige Fortbildungseinrichtungen, durch Interessensvertreter der Kammern und Verbänden sowie zum Teil gestützt durch die Wirtschaftsministerien, entstand die Absicht, die durchgängige Parallelität auch in den Titeln sichtbar zu machen, die insbesondere durch die berufliche Fortbildung erreicht werden können – so durch einen Titel „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“. Die Kultusministerien haben diese Möglichkeit geschlossen abgelehnt und so einen „Titelkampf“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung verhindert bzw. im Vorfeld schon entschieden (vgl. Georg 2010, S. 236).

Im Ergebnis ist die Aufstiegsfortbildung (wie Meister/in, Techniker/in) dem akademischen Bachelor gleichgestellt, und gleichzeitig wie das Abitur geeignet als Hochschulzugangsberechtigung (siehe oben). Auf dem Qualifikationsniveau von Master und Doktorat gibt es aber keine anerkannten beruflichen Abschlüsse in Deutschland.

Nach Georg ist ohnehin zu bedenken, dass der Europäische Qualifikationsrahmen gar keine Berufsbildung kennt. Kompetenzen, die in der Arbeitswelt erworben werden, also im Betrieb, werden im EQF nur durch das informelle Lernen erfasst. Sie werden nur singulär beschrieben für die Person, die sich im Prozess der Arbeit entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet hat, und objektiviert sowie anerkannt durch den Vergleich mit Kompetenzen, die Ziel eines formalen, schulischen Lehr-/Lernprozesses sind. Das deutsche System der dualen Berufsbildung beruht aber für den betrieblichen Teil auf standardisierte, überbetrieblich geregelte, angeleitete Ausbildungselemente im Arbeitsprozess:

Implizit liegt dem EQR ein in das Gesamtbildungssystem integriertes Berufsbildungsmodell mit vollzeitschulisch geprägten Berufsbildungsstrukturen zugrunde. Angesichts der Dominanz einer an hierarchisch strukturierten Schul- und Hochschulsystemen in Europa orientierten Anerkennungspraxis erscheint die Verortung der Anerkennung beruflich-betrieblicher Arbeitserfahrung, wie sie für das deutsche Berufsbildungssystem typisch ist, kaum realisierbar. Zwischen Arbeitspraxis und überbetrieblich geregelter aber betrieblich durchgeführter beruflicher Ausbildung wird auf europäischer Ebene nicht unterschieden. *(Georg 2010, S. 232 f.)*

4 Zusammenfassung

Es lassen sich zwei wesentliche Ursachen benennen, die eine Akademisierung der Berufswelt und der beruflichen Bildung vorantreiben. Da ist zum Ersten der Wunsch von Individuen nach einem höheren Qualifizierungsniveau, das in der Hochschulbildung verortet ist, seit und solange ein hierarchisches Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung besteht (Social Demand). Die Bildungspolitik stützt dieses Bestreben, in Ländern, in den denen das System der beruflichen Bildung schwach ausgeprägt ist, ungebremst; in Deutschland mit der Einschränkung, dass regelmäßig auf die Stärke des Systems der Dualen Berufsausbildung verwiesen wird. Zum Zweiten ist davon auszugehen, dass der strukturelle Wandel in den weit entwickelten Industriegesellschaften – hin zur Wissensgesellschaft, mit einer Dominanz des tertiären Sektors – dazu führt, dass ein Mehr an theoretisch und systematisch-wissenschaftlich fundierten Kenntnissen und Fähigkeiten in der Arbeitswelt notwendig ist (Manpower Requirement). Diese Entwicklung erfolgt weder naturgesetzlich noch monokausal. Vielmehr stehen beide treibenden Kräfte in einem Wirkungszusammenhang: Ein Mehr an wissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten ist die Voraussetzung für Innovationen und dem damit verbundenen ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel – was wiederum einen steigenden Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften zur Folge hat. Für die Bildungsplanung ist diese Wechselwirkung von entscheidender Bedeutung: Um vorausschauend planen und Bildungsbedarfe zu antizipieren, gilt es, den Trend zu immer stärker wissenschaftlich-theoretischen Zielen und Inhalten in der beruflichen Bildung als Voraussetzung für den fortschreitenden technologischen und ökonomischen Wandel zusehen, nicht nur als dessen Folge.

In Deutschland sind berufliche und akademische Bildung stark getrennt. Man kann von zwei Bildungssystemen oder -sektoren sprechen. Die Zuweisung zum einen oder zum anderen Sektor erfolgt bereits früh im Lebenslauf, zum Start der Sekundarstufe I mit Zugang zum Gymnasium oder einer anderen weiterführenden Schule. Übergänge zwischen den Sektoren sind möglich, wenn auch nicht die Regel, sondern ein

„zweiter" oder „dritter Bildungsweg" – dies wird als Durchlässigkeit bezeichnet. Der internationale Vergleich zeigt, dass die Trennung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland auch deshalb so deutlich ist, da das System der beruflichen Bildung hier hoch institutionalisiert und leistungsfähig ist. Wo in anderen Ländern kein ausgereiftes Berufsbildungssystem existiert, werden Unterscheide und Grenzen zwischen den Systemen nicht so stark wahrgenommen. Dort ist die Akademie oder die Universität das Maß aller Dinge, und daher bedeutet mehr oder bessere Bildung dort immer mehr oder bessere schulische oder hochschulische Bildung.

Als Folge einer höheren Durchlässigkeit müssen sich die Hochschulen in Deutschland auf neue Gruppen von Studierenden einstellen. Zum Ersten betrifft dies biografische Merkmale: Neben den jungen Erwachsenen, deren Lernvoraussetzungen durch die Allgemeine Hochschulreife und wenig Verpflichtungen neben dem Studium gut einzuschätzen sind, studieren vermehrt Menschen an recht unterschiedlichen Positionen in der Bildungsbiografie und im Lebenslauf – beispielsweise mit familiären Verpflichtungen, nach einer Berufsausbildung oder nebenberuflich mit dem Ziel des beruflichen Ausstiegs. Zum Zweiten kommen vermehrt Studierende an Hochschulen, die kein akademisch geprägtes Elternhaus haben, und sich daher in der akademischen Welt mit sehr eigenen Regeln und Ritualen schwer tun.

Die Akademisierung der Berufswelt führt zu zwei Entwicklungen in den beiden Bildungssystemen in Deutschland, die sich als gegenläufig oder komplementär beschreiben lassen. Die berufliche Bildung wird akademischer, mindestens für einige Bereiche, das heißt für einige Branchen und Berufsgruppen. Hier finden theoretisch-wissenschaftliche Elemente vermehrt Eingang in die Aus- und Weiterbildung, bezogen auf Ziele, Inhalte und Anforderungen, aber auch bezogen auf Lernformen. Zugleich orientiert sich der Bereich der akademischen Bildung, also die Hochschulen, verstärkt an der Arbeitswelt. Studiengänge werden vermehrt auf berufliche Tätigkeitsfelder ausgerichtet. So kann man von einer „Verberuflichung der akademischen Bildung" sprechen, die nicht ohne Auswirkungen auf das allgemeinbildende Schulwesen bleibt. Hierzu trägt in Deutschland der Bologna-Prozess entscheidend bei; allerdings war ein Berufsbezug bei vielen Studiengängen auch schon vor der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge gegeben. Soll dieser Berufsbezug weiter als Qualitätsmerkmal bestehen, so ist es allerdings nach Georg (2010, S. 231) notwendig, das für den deutschen Arbeitsmarkt prägende Berufsprinzip tatsächlich für die Gestaltung von Studiengängen zu nutzen. So ist ein „Beruf" wesentlich mehr als ein lose strukturiertes Bündel arbeitsweltbezogener Qualifikationen.

Eine *positive Erwartung* zu dieser komplementären Entwicklung – Akademisierung des Beruflichen, Verberuflichung des Akademischen – geht von einer Annäherung beider Bildungssektoren aus. Die Folge wäre eine Überwindung der Differenz und der damit verbundenen Hierarchie zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Diese Annäherung lässt sich als Weg in die Gleichwertigkeit fassen. Grundlage ist dafür die Perspektive des Lebenslangen Lernens. Hier gilt nicht nur, dass die im Lebenslauf

früh getroffene Entscheidung für den einen oder den anderen Bildungsweg korrigiert werden kann. Vielmehr geht eine bildungstheoretische und didaktische Begründung davon aus, dass sich (berufs-)praktisches Erfahrungswissen und theoretisch-wissenschaftliche Kompetenzen stets ergänzen, in der langfristigen individuellen Entwicklung von Expertise und Professionalität (vgl. Meyer 2013, S. 5; Rauner 2012, S. 12). So lässt sich mit einer „Einheit des Wissens" (Elsholz 2014, S. 109) argumentieren. Für die Bildungsplanung lassen sich in der Folge viele Erkenntnisse aus der Expertise- und Professionalisierungsforschung nutzen, um Menschen in langfristigen Bildungsprozessen zwischen Arbeitstätigkeit und akademischer Weiterbildung zu begleiten.

Eine eher *negative Erwartung* geht, ganz im Gegensatz zu dieser Idee der Konvergenz in Expertise und Professionalität, von einer vertikalen Differenzierung aus – insbesondere im Hochschulsystem (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 16 f.), aber auch in der beruflichen Bildung. Beide Bildungssysteme haben bislang klare Qualifikationsstandards gesetzt – zum Beispiel dreijährige Ausbildungsberufe, Fortbildung zum/zur Meister/-in oder Techniker/-in für die berufliche Bildung; Diplom, Magister, Staatsexamen, Promotion für die akademische Bildung – mit gut konturierten fachlichen Bezügen. Diese Qualifikationsstandards drohen verloren zu gehen. Insbesondere das Wachstum des Zwischenbereichs zwischen beruflicher und akademischer Bildung (Fachhochschulen, Berufsakademien, Duale Studiengänge) lässt befürchten, dass hier ein dominanter Bildungssektor für die Masse an Studierenden entsteht, der einerseits die praxisorientierte berufliche Bildung mit betrieblichem Anteil abwertet, andererseits das hochqualifizierte Universitätsstudium wieder nur wenigen Personen zugänglich macht.

Quellen

Zitierte Literatur

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, 2006 (34), S. 13-27.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. http://doku.iab.de/externe/2007/k070228f09.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Bonse-Rohmann, Mathias (2011): Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In: Bonse-Rohmann, Mathias/Burchert, Heiko (Hg.): Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-27. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3917/pdf/Bonse_Rohmann_2011_Neue_Strukturen_der_Lehrerbildung_D_A.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Oehlmann, Sylvia (2013): Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung und die Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung – Einleitung. In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (Hg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-17.

Elsholz, Uwe (2014): Akademische und berufliche Bildung. In: Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hg.): Lebenslanges Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99-112.

Georg, Walter (2010): Verschiebung der Bildungsräume. Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. In: Bildung und Erziehung, 2010 (2), S. 227-240.

Hillmert, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-98.

Meyer, Rita (2013): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online. 2013(23), 19 Seiten. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hg.) (2003): Subjektivierung von Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München/Mering: Hampp Verlag.

Nida-Rümelin, Julian/Schnell, Birgit (2014): Je mehr Akademiker, desto besser? Contra. In: Tremmel, Jörg (Hg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27-45.

Rauner, Felix (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung-widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: Berufs-und Wirtschaftspädagogik Online, 2012 (23), 21 Seiten. http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Schütte, Friedhelm (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 43-62.

Sell, Stefan/Möller, Joachim (2013): Zu viele Akademiker in Deutschland? Pro und Contra. In: Forschung & Lehre, 2013 (11), S. 898-899.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-18.

Weishaupt, Horst (2014): Je mehr Akademiker, desto besser? Pro. In: Tremmel, Jörg (Hg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47-64.

Wolf, Harald (2012): Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen. In: Kuda, Eva/Kaßebaum, Bernd/Spöttl, Georg/Strauß, Jürgen (Hg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag, S. 52-67.

Wolter, Andrä (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen Beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 191-212.

Weiterführende Literatur

Büchter, Karin/Frommberger, Dietmar/Kremer, H.-Hugo (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 2012 (23). http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/ (Abruf: 08.06.2015).

Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.

Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2014): Auswahlbibliografie „Akademisierung der Berufswelt". Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.ldbb.de). Dezember 2014 (Version 2.1). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-akademisierung.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

OECD Education at a Glance

http://www.oecd.org/edu/bildungaufeinenblick2014.htm (Abruf: 08.06.2015).
Hier sind die jeweils aktuellen sowie früheren Publikationen der OECD zu Indikatoren für Bildungssysteme im internationalen Vergleich abrufbar. Die Studie beschreibt unter anderem die Finanzierung des Bildungswesens, die Bildungsbeteiligung und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. In der digitalen Ausgabe der Studie (PDF) finden sich Links zu den zugrunde gelegten Daten.

Deutscher Bildungsserver – Bildungsstatistik

http://www.bildungsserver.de/Bildungsstatistik-26.html (Abruf: 08.06.2015).
Diese redaktionelle Seite auf dem Bildungsserver des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bietet eine guten Einstieg zu verschiedenen online verfügbaren Statistikportalen für das Bildungswesen – unter anderem zu Gesamtstatistiken zur Bildung in Deutschland, zu Statistiken nach Bildungsbereichen (u. a. Hochschule und Berufsbildung) und zu Bildungsstatistiken aus aller Welt.

Eurostat – Education and Training

http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview (Abruf: 08.06.2015).
Eurostat, das Statistische Amt der Europäischen Union bietet Statistiken zur Bildung und Weiterbildung (Teilnahme, Finanzierung, Lehrpersonal, Bildungsergebnisse), mit der Möglichkeit, diese online auszuwählen, zusammenzustellen und grafisch darzustellen.

Simone Kattwinkel & Moritz Petzi

D7 Rationalisierung von Arbeit: Dequalifizierung und Subjektivierung

1 Einführung 846

2 Rationalisierung von Arbeit: ein historischer Abriss 846
2.1 Der Taylorismus 847
2.2 Max Webers Analyse der Bürokratie 848
2.3 Die Human-Relations-Bewegung 849
2.4 Die Humanisierung des Arbeitslebens (HdA) 851
2.5 Neue Produktionskonzepte und die systemische Rationalisierung 852

3 Neue Formen von Arbeit 855

4 Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit 858

5 Konsequenzen für die berufliche Bildung 861
5.1 Konsequenzen für die berufliche Bildung aus veränderten Anforderungen von Arbeit an die Beschäftigten 862
5.2 Konsequenzen für die berufliche Bildung aus veränderten Ansprüchen der Beschäftigten an Erwerbsarbeit 863
5.3 Zusammenfassung 865

6 Implikationen für die Planungsebene 865

7 Zusammenfassung 868

Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft werden in der Diskussion um moderne Erscheinungsformen der Organisation von Arbeit gemeinhin als zentrale Phänomene benannt. Sie resultieren aus einer historischen Entwicklung der Rationalitätsvorstellungen in Bezug auf Arbeit und gehen einher mit gewandelten Anforderungen von Erwerbsarbeit und veränderten Ansprüchen der Arbeitenden.

Der vorliegende Beitrag skizziert die historische Entwicklung von Rationalisierungsformen, zeigt deren Bedeutung für die Gestaltung von Arbeit auf und diskutiert deren Implikationen für die berufliche Bildung und Bildungsplanung.

1 Einführung

Die derzeit zu beobachtenden Tendenzen einer Entgrenzung von Arbeit, also der zunehmenden Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, die auch das Verhältnis von Arbeits- und Privatsphäre betreffen, sowie der Subjektivierung von Arbeit im Sinne eines Bedeutungszuwachses individueller Leistungen und Handlungen im Kontext der Arbeitswelt, stellen die Bildungsinstitutionen, insbesondere der beruflichen Bildung, vor neue Herausforderungen. Qualifikationsanforderungen aus Erwerbsarbeit, die neben fachlichen Fähigkeiten vermehrt auch sogenannte Schlüsselqualifikationen der Beschäftigten inkludieren, gehen einher mit veränderten Ansprüchen der Subjekte an Erwerbsarbeit – beispielsweise in Bezug auf die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie aber auch den Wunsch nach Selbstentfaltung – und weisen in Richtung einer grundlegenden Reform des Bildungssystems.

Der vorliegende Beitrag zeichnet eine Überblicksskizze der Entwicklungen auf dem Feld der Arbeitsorganisation und legt den Fokus auf wegweisende Ansätze der systematischen Rationalisierung von Arbeit in ihrer historischen und sozialen Bedingtheit. Auf dieser Grundlage der Zusammenhänge von Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen werden die derzeitigen Phänomene der Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit auf ihre Bedeutung für die berufliche Bildung und Bildungsplanung hin analysiert.

2 Rationalisierung von Arbeit: ein historischer Abriss

Die umfassenden gesellschaftlichen Veränderungen des 18. und 19. Jahrhunderts, welche in der Entstehung der Industriegesellschaft resultierten, wurden von Arnold Toynbee in Anlehnung an den epochalen Wandel zu Beginn des Neolithikums mit dem Begriff der „Industriellen Revolution“ bezeichnet (vgl. Mikl-Horke 2007, S. 35). Die im Rahmen dieses Übergangs von der Agrar- zur Industriegesellschaft stattfindenden, tiefgreifenden und dauerhaften Transformationsprozesse der Wirtschaftssysteme Europas und Amerikas gingen einher mit umfassenden Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und Lebensumständen:

> *Es kam zu Konzentrations- und Zentralisationsprozessen in Industrie und im Bankwesen als Reaktion auf die Krisentendenzen der Märkte und die sich rasch entwickelnde neue technologische Basis; dies vor allem in den Rohstoffindustrien und den neuen Elektro- und Chemiesektoren. Die Unternehmen wandelten sich mit zunehmender Größe in Kapitalgesellschaften mit einem professionellen Management. Die Trennung von Besitz und Kontrolle begünstigte die Tendenz zu rationaler, systematisch-wissenschaftlicher Unternehmensführung, zu Spezialisierung des Managements und zu*

Planung und Bürokratisierung. Um die Jahrhundertwende begannen die Betriebe die Rationalisierung der menschlichen Arbeit systematisch und zielstrebig zu betreiben.
(Mikl-Horke 2007, S. 63)

2.1 Der Taylorismus

Diese systematische *Rationalisierung* menschlicher Arbeit, nach Heiner Minssen (2006, S. 85) fallen darunter alle Versuche „Produktions- und Verfahrensabläufe effizienter zu gestalten", wurde mit Fredrick Winslow Taylor (1856-1915) auf eine – zumindest vermeintlich – wissenschaftliche Ebene überführt. Im Rahmen seiner „wissenschaftlichen Betriebsführung" (Scientific Management) übertrug Taylor etablierte Methoden der Naturwissenschaften (Experiment und Beobachtung) auf die Analyse von Arbeitsprozessen. Unter dem Begriff *Taylorismus* wurden seine Prinzipien einer rationalisierten Organisation und Verrichtung von Arbeit zur Grundlage der modernen Arbeits- und Betriebsorganisation und der Entstehung des Managements (vgl. Mikl-Horke 2007, S. 64).

Taylor ging von der Vorstellung aus, dass die persönliche Zufriedenheit von Arbeitern in einer standardisierten Tätigkeit am höchsten ist, und deren Effizienz durch Arbeitsbewertungen und leistungsgerechte Entlohnung gesteigert werden kann. Aus diesen Grundgedanken entwickelte Taylor seine heute berühmten Zeit- und Bewegungsstudien und sein System der Prämienentlohnung (vgl. Kieser 1995, S. 67): Taylor gliederte die in einem Fertigungsbetrieb anfallenden Arbeitsgänge in ihre Einzelschritte auf und stellte diese unter Berücksichtigung von Zeit-, Bewegungs- und Belastungsabläufen zu im Sinne der Produktivität optimalen Arbeitspensen zusammen. Hinzu kam ein leistungsorientiertes Entlohnungssystem, welches die Arbeiter dazu motivieren sollte, in einer kürzeren Arbeitszeit als bisher ein gleiches oder höheres Maß an Arbeitsleistung zu erbringen. Taylor sah darin eine wesentliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen, da bis dahin lange Arbeitszeiten, uneffektive Tätigkeiten und ein geringes Lohnniveau dominierten; des Weiteren sollten die Arbeiter durch die Gestaltung des Arbeitsablaufs anhand der Bewegungs- und Zeitstudien einer geringeren körperlichen Belastung ausgesetzt sein. Außerdem entwickelte Taylor für die Leitung des Fertigungsbereichs das unter dem Namen „Funktionsmeistersystem" bekannt gewordene Mehrliniensystem der Organisation. Taylor setzte zur Leitung des Fertigungsbereichs nicht wie üblich einen Meister (Ein-Linien-Organisation) ein, sondern übertrug dessen Aufgaben auf mehrere spezialisierte Funktionsmeister für spezielle Aspekte der Produktion (z. B. Instandsetzungsmeister, Qualitätsprüfungsmeister usw.).

Taylors Prinzipien einer wissenschaftlichen Betriebsführung, wie sie vorangehend skizziert wurden, können nach Minssen (2006, S. 28) auf vier Kernpunkte reduziert werden:

1. Die Trennung von Kopf- und Handarbeit: mittels einer strikten Trennung von Planung und Ausführung wird der Arbeitsablauf optimiert; dabei wird die Ausführung der Arbeitsabläufe im Detail (oftmals bis zur Ebene des einzelnen Handgriffes) vorgeschrieben.
2. Leistungsorientierte Entlohnung: die Motivation der Arbeiter zu hoher Leistung wird (ausschließlich) über Prämienzahlungen geregelt.
3. Hohe Arbeitsteilung: die Zergliederung der Arbeitsabläufe in Einzelschritte soll eine Spezialisierung der Arbeiter hervorrufen; die damit einhergehende Routine im Arbeitsablauf soll zu höheren Leistungen führen.
4. Auswahl und Einarbeitung: um einen optimalen Arbeitsablauf zu gewährleisten, werden die Arbeiter in Hinblick auf die zu erbringende Tätigkeit ausgewählt und eingearbeitet.

Der Taylorismus ist heute vielfacher Kritik ausgesetzt und war bereits zur Zeit seiner Entstehung umstritten. Er wird als Vorreiter einer mechanisierten Arbeitswelt unter alleiniger Berücksichtigung der Wirtschaftlichkeit und Vernachlässigung der Menschlichkeit gesehen. Eine derartige Arbeitszerlegung, die kaum Denkanstrengungen erfordert, führt zu einer einseitigen Belastung, dem Gefühl von Monotonie und Fremdbestimmtheit sowie zu physischer und psychischer Unterforderung und schließlich zu einer *Dequalifizierung* der Arbeitskraft. Harry Braverman (1920-1976), als einer der prominentesten Vertreter einer (sich auf Karl Marx berufenden) Dequalifizierungsthese in Folge der Entwertung von Arbeit im Taylorismus, argumentiert, dass die im zwanzigsten Jahrhundert verstärkt beobachtbaren Rationalisierungsstrategien dem Zweck dienten, den Arbeitsprozess zunehmend von den Erfahrungen, Kenntnissen und Traditionen der Arbeiter loszulösen. Das Wissen, das die Arbeiter über lange Zeit hinweg erworben hatten, wurde, so Braverman, systematisch auf das Management übertragen, was schließlich dazu führte, dass die kapitalistische Produktionsweise immer mehr von den Qualifikationen der Arbeiter unabhängig wurde und sich die Arbeiter ganz den Zielen, Vorstellungen und Plänen des Managements unterordnen ließen. Die Unternehmen verfügten dadurch zum einen über eine effiziente Organisationsstruktur, mit der sich der relative Mehrwert zunehmend steigern ließ, zum anderen ermöglichte die starke Zergliederung des Arbeitsprozesses und die Dequalifizierung der Arbeiter eine bessere Kontrolle ebendieser (vgl. Braverman 1974, S. 124 ff.).

2.2 Max Webers Analyse der Bürokratie

Was Taylor auf der Ebene von Fertigungsabläufen zu erreichen versuchte, nämlich eine Rationalisierung von Produktionsprozessen, versuchte Max Weber (1864-1920) im Bereich der Verwaltung zu analysieren. Er beschrieb den Prozess der Rationalisierung auf der Ebene der Organisationen und fasste diesen mit dem Begriff der Bürokratie *(Bürokratiemodell)*. Die bürokratische Verwaltung nach Weber ist gekennzeichnet durch eine Trennung von Amt und Person, Regelgebundenheit, Unpersönlichkeit

bzw. Neutralität des Verwaltungshandelns, dem Hierarchieprinzip, der Schriftlichkeit und Aktenkundigkeit der Verwaltung sowie durch Arbeitsteilung und Professionalität und somit Ausdruck der rational-legalen Form von Herrschaft (vgl. Weber 1972).

Weber selbst beklagte diese Form von Rationalisierung auf der Ebene der Organisationen unter dem berühmt gewordenen Schlagwort des „stahlharten Gehäuses der Hörigkeit" und sah auch die Gefahr von Dequalifizierung durch die „Verfolgung des Prinzips der Rechenhaftigkeit" (Kieser 1995, S. 43), das zur Entpersönlichung führt und selbstverantwortliches Handeln unmöglich macht.

> *Geronnener Geist ist [...] jene lebende Maschine, welche die bürokratische Organisation mit ihrer Spezialisierung der geschulten Facharbeit, ihrer Abgrenzung der Kompetenzen, ihren Reglements und hierarchisch abgestuften Gehorsamsverhältnissen darstellt. Im Verein mit der toten Maschine ist sie an der Arbeit, das Gehäuse jener Hörigkeit der Zukunft herzustellen, in welche vielleicht dereinst die Menschen sich [...] ohnmächtig zu fügen gezwungen sein werden, wenn ihnen eine rein technisch gute und das heißt: eine rationale Beamten-Verwaltung und -Versorgung der letzte und einzige Wert ist, der über die Art der Leitung ihrer Angelegenheit entscheiden soll.* *(Weber 1972, S. 835)*

2.3 Die Human-Relations-Bewegung

Im Anschluss an die Überlegungen von Taylor (und Weber) wurden zunehmend die Bedürfnisse der Mitarbeiter und der Wert der sogenannten *human relations*, also soziale Aspekte der Arbeitsorganisation, in den Blick genommen. Dieser Perspektivwechsel resultierte insbesondere aus der Erkenntnis, dass eine stark zergliederte und „entpersönlichte" Arbeitsorganisation nicht zu der gewünschten Leistungssteigerung führte. Das Hauptaugenmerk wurde auf Antriebsfaktoren der Arbeitsleistung, also auf motivationale Aspekte der Arbeit gelegt.

> *Berühmt wurden die sog. Hawthorne-Experimente, in denen (ursprünglich in ganz tayloristischer Manier) in gezielten Experimenten versucht wurde, in Teilen einer Produktionshalle von General Electric den Zusammenhang zwischen der Beleuchtungsstärke am Arbeitsplatz und den erzielten Arbeitsergebnissen zu ermitteln. Die Produktion war werkstattmäßig organisiert, jeweils Gruppen von Arbeiterinnen saßen zusammen in großraumähnlichen Abteilungen. Interessanterweise stieg der Output in den Werkstätten, in denen man die Beleuchtung veränderte, unabhängig davon, ob die experimentierenden Forscher den Arbeiterinnen eine Erhöhung oder Verminderung der Lichtstärke ankündigten. Außerdem stieg die Arbeitsleistung auch in einer Referenzgruppe in einem anderen Bereich, in der die Lichtstärke nicht variiert wurde.*
>
> *(Laske/Meister-Scheytt/Küpers 2006, S. 26 f.)*

Aus diesen damals erstaunlichen Beobachtungen konnte zunächst der Schluss gezogen werden, dass allein die Tatsache, dass die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter in

den Blick genommen werden, zu einer Leistungssteigerung führt. Schließlich wurde deutlich, dass die die Leistung beeinflussenden Faktoren ein zusammenhängendes Gebilde aus außerbetrieblichen sozialen Verhältnissen, psychischen Gegebenheiten und sozialen Arbeitsbedingungen im Betrieb sind. Die Entdeckung der Bedeutsamkeit von „menschlichen Beziehungen" in der Arbeit war für die Erforschung der Einstellung der Arbeiter, deren Wirkung auf die Produktivität der Arbeit sowie für eine bürokratiekritische Neugestaltung betrieblicher Organisation grundlegend. Als Reaktion auf diese Erkenntnisse entstanden Bemühungen zur Gestaltung von Arbeit, die die Aufmerksamkeit weg von der statisch geplanten Struktur und dem Regelsystem hin zu einer dynamischen Sicht der Organisation als Resultat menschlichen Verhaltens legten und soziale Aspekte bewusst in die Organisation von Arbeitsprozessen integrierte (vgl. Mikl-Horke 2007, S. 121 f.). Konkret zeigte sich dieses Bemühen zunächst etwa in Überlegungen zur Umstellung von Reihenfertigung auf Gruppenfabrikation in der Automobilindustrie oder in einer räumlichen *Dezentralisierung* der Produktion durch die Einrichtung kleiner rechtlich selbständiger Werkstätten (vgl. Kieser 1995, S. 95). Die im Taylorismus noch gewollte starke Zergliederung von Arbeitsprozessen wurde – zumindest theoretisch – relativiert und den Arbeitern größere Gestaltungs- und Handlungsspielräume in der Organisation der Arbeit eingeräumt.

Trotz dieser bereits frühzeitig geäußerten Kritik an tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation seitens der *Human-Relations-Bewegung* wie auch der wachsenden Anzahl alternativer Konzepte der Arbeitsgestaltung (siehe Abbildung 1), blieb die Funktion des Taylorismus als Leitidee der Betriebsorganisation und seine Bedeutung für die Maximen, unter denen Rationalisierung betrieben wurde, weitgehend unangefochten (vgl. Minssen 2006, S. 30 ff.).

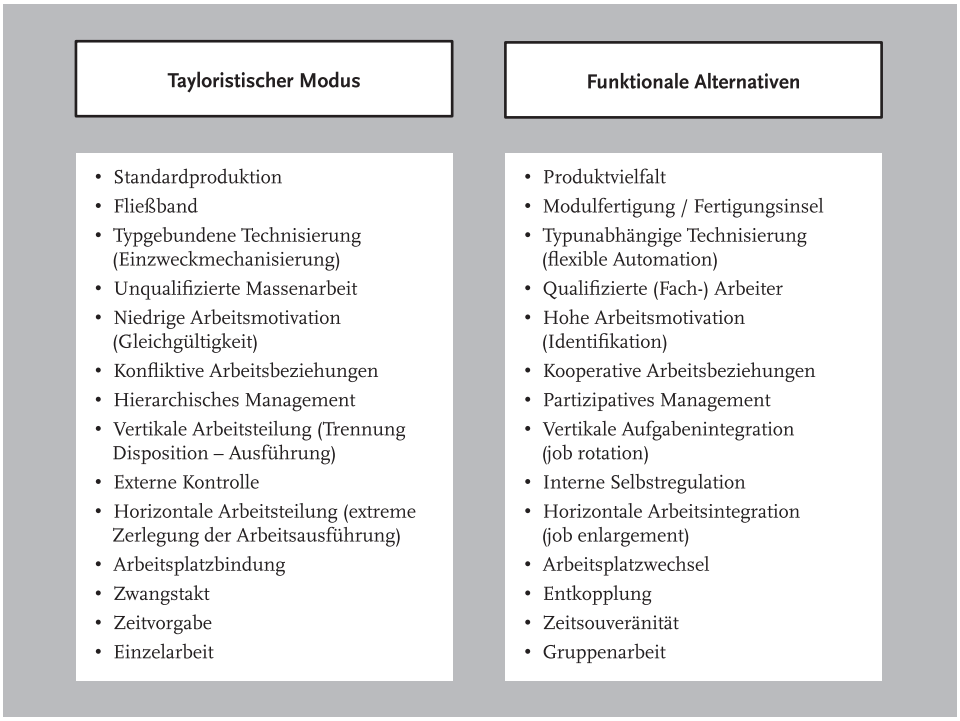


Abbildung 1: Der tayloristische Regulierungsmodus und funktionale Alternativen (in Anlehnung an Jürgens/Malsch/Dohse 1989, S. 4)

2.4 Die Humanisierung des Arbeitslebens (HdA)

Erst der mit dem Phänomen des „Wirtschaftswunders" einhergehende Arbeitskräftemangel der 1960er Jahre offenbarte die negativen Folgen bisheriger organisationaler Praxis für die Betriebe und zeitigte somit erstmals nachhaltige Wirkung. Die teils drastischen Reaktionen der Arbeiter auf die tayloristische Arbeitsorganisation, welche von Absentismus, hohen Fluktuationsraten bis hin zu Sabotage reichten, stellte die Industrie, insbesondere die Automobilindustrie vor schwerwiegende Probleme und führte dazu, dass die Arbeitsbedingungen erstmals zum Thema öffentlicher Diskussion wurden (vgl. Minssen 2006, S. 33). In Deutschland fand diese Entwicklung unter dem Programm *Humanisierung des Arbeitslebens* (HdA) als zentrales Thema Eingang in die Arbeits-, Technik- und Organisationsdiskurse von Wissenschaft – und dabei vor allem der Arbeits- und Industriesoziologie – und Politik. Zunächst ging es vordergründig um die Kritik an unmenschlichen Arbeitsbedingungen und Arbeitsformen und es entstanden zahlreiche Initiativen hierzu. Von Gewerkschaftsseite wurden Leitlinien zur Gestaltung von Arbeitsplätzen formuliert, die auf die Schaffung von Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für den Arbeitnehmer, Verantwortung

und Abwechslung bei der Arbeit, Möglichkeiten zur Aufnahme sozialer Kontakte durch und bei der Arbeit, den Abbau der Trennung von Entscheidung, Ausführung und Kontrolle, die Aufhebung übertriebener Arbeitsteilung, den Abbau unnötig aufgebauschter Hierarchien, Arbeit als Möglichkeit für Lern- und Weiterbildungsprozesse etc. abzielten (vgl. Kieser 1995, S. 118). Ziel war vor allem die Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten der Beschäftigten.

> *In der wissenschaftlichen Diskussion über die Humanisierung der Arbeit wurde Autonomie allgemein als ein wichtiger Faktor der Zufriedenheit mit der Arbeit angesehen. Sie bezieht sich auf Gestaltungsspielräume und Handlungsalternativen, auf die Mitwirkung an Entscheidungen und Kontrolle sowie auf die sozialpsychologischen und individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Ansprüche, die diesen zugrunde liegen. Die Verfechter der Humanisierung der Arbeit sahen die Möglichkeit echter Freiheitsräume als Voraussetzung dafür an, dass die Arbeit für die Menschen sinnvoll und befriedigend ist. Damit eng verbunden war die Forderung der Selbstbestimmtheit des Arbeitens gegenüber der durch die Fremdbestimmtheit erzeugten „Entfremdung". (Mikl-Horke 2007, S. 158)*

2.5 Neue Produktionskonzepte und die systemische Rationalisierung

In den 1980er Jahren erreichte die HdA-Debatte ihren Höhepunkt mit den propagierten *neuen Produktions- und Managementkonzepten*, die auf eine Vereinbarkeit von Rationalisierung und Humanisierung durch Arbeitsstrukturierung bauten. Vertraute Koordinaten der Organisation von Arbeit wie Hierarchie, Kontrolle, Fremdbestimmung, Trennung von Arbeits- und Lebenswelt etc. gerieten ins Wanken. Die Dimensionen von Rationalisierung hatten sich verändert. Einerseits war im Rahmen des Wandels vom Anbieter- zum Käufermarkt eine erhöhte Flexibilität gefragt, andererseits veränderte der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie die Produktion. Der Einzug der Mikroelektronik in die Fertigung resultierte in einem neuen Rationalisierungstyp, der *systemischen Rationalisierung*. Diese zeichnet sich durch drei grundlegende Merkmale aus: erstens bezieht sie sich anders als frühere Formen der Rationalisierung auf das gesamte betriebliche System. Norbert Altmann et al. (1986, S. 191) beschreiben eben jenes „Systemische" als das Novum dieses Rationalisierungstyps, welcher darauf abzielt, „betriebliche Teilprozesse zunächst in datentechnischen Dimensionen zu erfassen, organisatorisch neu zu ordnen und letztlich datentechnisch zu vernetzen." Zweitens lassen die neuen Möglichkeiten der elektronischen Datenverarbeitung Rationalisierung erstmals über die Ebene des einzelnen Betriebs hinausgehen; interbetriebliche Arbeitsteilung rückt in den Fokus. Drittens verschiebt sich der Ansatzpunkt der Effizienzsteigerung von menschlicher Arbeit auf die Technik.

> *Nicht menschliche Arbeitskraft – sei es im Rahmen neuer Strukturen der Arbeitsorganisation (Gruppenarbeit u.ä.), sei es durch neue Formen und Typen der Qualifizierung –, sondern Technik ist das zentrale Flexibilitätspotential der neuen Rationalisierungsstrategien.* *(Sauer 1992, S. 54)*

Auch wenn vielfältige Kritik an dem neuen Rationalisierungstypus geübt wurde, hat sich die Einsicht, dass „Rationalisierung als eine Rationalisierung von Einzelprozessen nur unzureichend begriffen ist" (Minssen 2006, S. 98) als Kern der „systemischen Rationalisierung" im wissenschaftlichen Diskurs über Rationalisierung durchgesetzt.

Mit den neuen Produktionskonzepten von Horst Kern und Michael Schuhmann (1984) nahm die Bedeutung, die menschlicher Arbeit zugesprochen wurde, Mitte der achtziger Jahre wieder zu. Kern und Schuhmann äußerten vorsichtige Prognosen in Bezug auf das Ende der Arbeitsteilung, wobei sie sich auf empirisches Material aus den Kernsektoren der Industrie stützten.

> *In den industriellen Kernsektoren vollzieht sich vor unseren Augen ein grundlegender Wandel der Produktionskonzepte, in dem das betriebliche Interesse an Ersetzung lebendiger Arbeit und das an Ökonomisierung der Rest-Arbeit auf neue Weise miteinander verschränkt sind. [...] Das Credo der neuen Produktionskonzepte lautet: a) Automatisierung des Produktionskonzeptes gegenüber lebendiger Arbeit durch Technisierung ist kein Wert an sich. Die weitgehendste Komprimierung lebendiger Arbeit bringt nicht per se das wirtschaftliche Optimum. b) Der restringierende Zugriff auf Arbeitskraft verschenkt wichtige Produktivitätspotentiale. Im ganzheitlicheren Aufgabenzuschnitt liegen keine Gefahren, sondern Chancen; Qualifikationen und fachliche Souveränität auch der Arbeiter sind Produktivkräfte, die es verstärkt zu nutzen gilt.*
>
> *(Kern/Schumann 1984, S. 19)*

Auch wenn sich die Autoren lediglich auf die zu dieser Zeit relativ stabilen Kernsektoren der Industrie, also die Automobilindustrie, die chemische Industrie und den Werkzeugmaschinenbau bezogen, führte ihre These eines Endes der Arbeitsteilung zu heftigem Widerspruch; vor allem da sie damit die bis dato „allgemein geteilte Prämisse [...], dass der kapitalistischen Verwertungslogik alternativlos eine tayloristische Strategie der Rationalisierung mit deren Folgen von Dehumanisierung und Dequalifizierung entsprach" (Minssen 2006, S. 100 f.) in Frage stellten. Auch wenn die Autoren ihre Prognosen nach einer weiteren Überprüfung im Jahre 1994 nur zum Teil bzw. in abgeschwächter Form bestätigt sahen, konnten sie doch aufzeigen, dass der „Wiedereinzug von Produktionsintelligenz in die Massenproduktion [...] mittlerweile ein Faktum [ist] und [...] eines der entscheidenden Resultate der Produktionsmodernisierung für die von uns untersuchte Rationalisierungsetappe dar[stellt]" (Schumann et al. 1994, S. 643). Die bisher vorherrschende Dequalifizierungsthese ließ sich demnach nicht mehr aufrechterhalten.

Ausgehend von der systemischen Rationalisierung und den neuen Produktionskonzepten entstanden nun alternative Zielsetzungen von Rationalisierung. Volker Wittke (1995, S. 724 f.) verweist bezüglich der neuen betrieblichen Strategien der Reorganisation der Produktion auf drei wesentliche Komponenten:

1. Es galt die Annahme, dass Marktsättigung und erhöhte Preiskonkurrenz sich durch eine „differenzierte Qualitätsproduktion" bewältigen ließe, welche auf Qualität, Flexibilität und technische Exzellenz setzt.
2. Die Steigerung der Produktivität sollte durch eine „breitflächige Automatisierung der Produktion" erzielt werden.
3. Es setzte sich die Einsicht durch, dass „Flexibilität, Qualität und High-Tech-Produktion [...] arbeitsorganisatorischer Absicherung" bedürfen. Die Ent-Taylorisierung sollte mittels neuer Produktionskonzepte bewerkstelligt werden und eine (Re-)Professionalisierung der Produktionsarbeit bewirken.

Einhergehend mit einem einsetzenden Bewusstsein um unterschiedliche „Entwicklungspfade von Industriearbeit" (Pries/Schmidt/Trinczek 1990) ließ sich industrielle Entwicklung nun „nicht mehr als linearer Prozess" (Minssen 2006, S. 110) denken. Auch wenn tayloristische Strategien weiterhin – vor allem in „strukturkonservativen" Betrieben (Schultz-Wild et al. 1989, S. 194) – eine bedeutende Rolle spielten (und es zum Teil bis heute tun; siehe Kapitel 3), weichen die von Rainer Schultz-Wild et al. (1989, S. 194) als „strukturinnovativ" beschriebenen Betriebe „in zentralen Produktionsbereichen durchgängig vom tayloristischen Rationalisierungsparadigma ab. Die betriebliche Arbeitsteilung wird nicht nur in ihrer fachlichen, sondern auch in ihrer funktionalen und hierarchischen Dimension abgebaut." Es kam, vorerst beschränkt auf die strukturinnovativen Betriebe, zur Dezentralisierung der Unternehmensstrukturen auf allen Ebenen, wobei unter Dezentralisierung die Verlagerung von Kompetenzen von hohen auf niedrigere Hierarchieebenen, „letztlich die ausführende Stelle" (Minssen 2006, S. 114), verstanden wurde. Tiefschürfende, branchenübergreifende Auswirkung auf die Arbeitsorganisation hatte dann die 1991 veröffentlichte Vergleichsstudie von James P. Womack, Daniel T. Jones und Daniel Roos, welche der *lean production* der japanischen Automobilindustrie im Vergleich zur europäischen und amerikanischen Produktion eine hochgradige Überlegenheit bescheinigte.

> *Der Erfolg der [...] schlanken Produktion begründete sich [...] in einer überlegenen Organisations- und Kooperationsform. Angepriesen wurde damit die Dezentralisierung von Unternehmensstrukturen auf allen Ebenen. Im Anschluss an Max Weber und an Taylor galt Steuerung und Koordinierung durch Hierarchie in Wissenschaft und Praxis lange Zeit als rationalste und effektivste Form des Wirtschaftens, doch die Vorteile starrer Hierarchien wurden um den Preis einer hohen Inflexibilität erkauft. Zwar waren die Negativeffekte einer rigiden Hierarchie bei turbulenten Umwelten in der Organisationsforschung [...] bekannt, doch erst die [...] Studie [von Womack et al.] popularisierte die Vorteile flacher Hierarchien und setzte damit Dezentralisierung auf die Managementagenda.* *(Minssen 2006, S. 113 f.)*

Auch wenn an dem System der lean production vielfältige Kritik geübt wurde – Alfred Kieser und Mark Ebers (2006, S. 127) sprechen von dem, im Rahmen der lean production angestrebten, kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) als Trick, um die Arbeiter dazu zu bringen, die Taylorisierung ihrer Arbeit selbst vorzunehmen – lässt sich die nun einsetzende Dezentralisierung als Paradigmenwechsel der Organisation von Arbeit werten, welche tiefgreifende Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen von Arbeit nach sich zog, deren Relevanz bis heute besteht.

Arbeitshilfe 1 fasst wichtige Entwicklungen der Rationalisierung von Arbeit zusammen:

Die gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende und bis heute fortschreitende systematische Rationalisierung menschlicher Arbeit umfasst alle Versuche der effizienteren Gestaltung von Produktions- und Verfahrensabläufen, d. h. es wird eine möglichst effiziente Organisation von Arbeit angestrebt. Im Folgenden werden die im Text genannten Entwicklungen in der Organisation von Arbeit nochmals in aller Kürze zusammengefasst.

- *Taylorismus* (ca. 1900): die starke Zergliederung des Arbeitsprozesses führt zur Dequalifizierung der Arbeitenden
- *Human-Relations-Bewegung* (ca. 1930): menschliche Beziehungen und soziale Bedürfnisse der Arbeitenden rücken in den Fokus; Taylorismus bleibt weiterhin Leitidee der Rationalisierung; kaum nachhaltige Wirkung auf Arbeitsbedingungen
- *Humanisierung des Arbeitslebens* (ab 1960): Kritik an tayloristischer Arbeitsorganisation führt zu theoretischen Forderungen nach erhöhter Autonomie und Partizipation der Arbeitenden; erstmals nachhaltige Wirkung aufgrund negativer Konsequenzen tayloristischer Arbeitsorganisation auf die Betriebe: Absentismus, Fluktuation, Sabotage
- *Neue Produktionskonzepte* (ab 1980): Vereinbarkeit von Rationalisierung und Humanisierung durch Arbeitsstrukturierung; Reprofessionalisierung der Arbeit; Dezentralisierung auf allen Ebenen hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen von Arbeit

Arbeitshilfe 1: Zusammenfassung zur Rationalisierung von Arbeit

3 Neue Formen von Arbeit

Die Dezentralisierung von Arbeit geht einher mit Prozessen organisationalen Wandels und wird analytisch in operative und strategische Dezentralisierung differenziert. Strategische Dezentralisierung rekurriert auf die Ebene der Unternehmensorganisation und hat zur Entstehung neuer Organisationsformen geführt – wie etwa die Matrixorganisation und die Bildung von Profit-Centern.[1] Operative Dezentralisierung – und hierauf liegt der Fokus dieses Beitrags – umfasst alle

1 Zu Matrixorganisationen siehe z. B. Jones/Bouncken (2008); Profit-Center werden u. a. von Picot/Reichwald/Wigand (2001) behandelt.

[...] Versuche von Unternehmen, operative Kontrolle, Kompetenzen, Verantwortlichkeiten aus der Hierarchie bzw. den indirekten Abteilungen und Stäben nach „unten", zu den ausführend Beschäftigten bzw. in operative Einheiten zu verlagern. Mit operativer Dezentralisierung sind damit alle Formen von Gruppenarbeit, „selbständigen Produktionseinheiten", Qualitätszirkel und „kontinuierlichen Verbesserungsprozessen" begrifflich erfaßt. *(Faust et al. 1995, S. 23)*

In Anschluss an Michael Faust et al. (1995, S. 33 ff.) liegt das Augenmerk auf Arbeitsformen strukturverändernder, „echter Dezentralisierung" (Gruppenarbeit, selbständige Produktionseinheiten). Arbeitsformen strukturbegleitender, „paralleler Dezentralisierung" (Qualitätszirkel, KVP)[2] haben gemäß ihrer Bezeichnung keinen Einfluss auf die formalen Organisationsstrukturen und bleiben daher ausgespart (vgl. Abbildung 2).

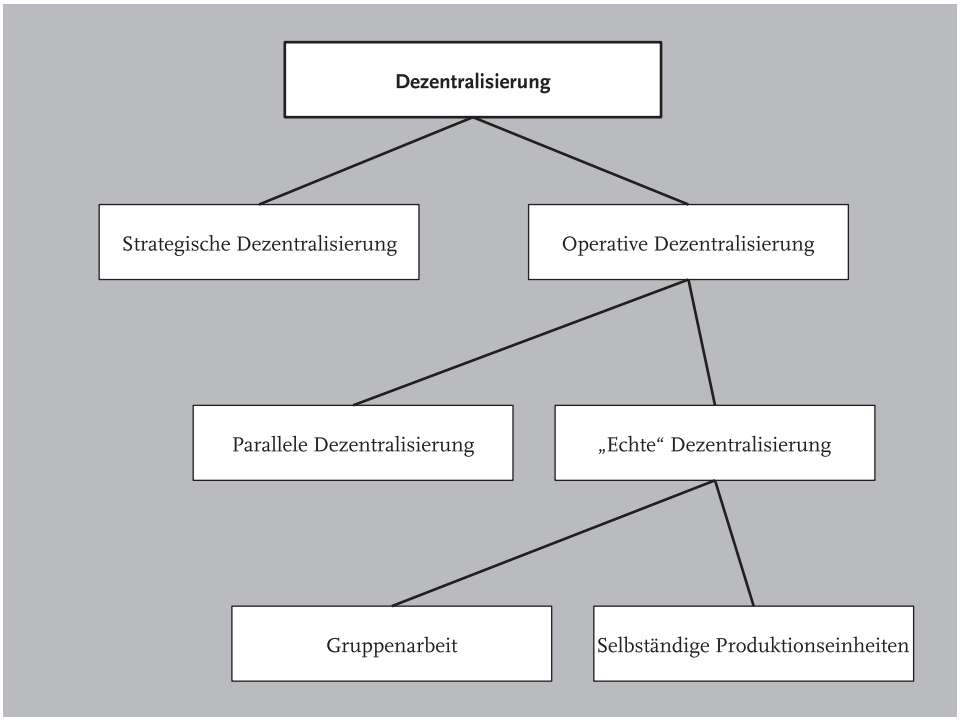


Abbildung 2: Formen der Dezentralisierung (in Anlehnung an Faust et al. 1995, S. 39)

2 Qualitätszirkel und Kontinuierliche Verbesserungsprozesse sind Bestandteile der lean production. Vgl. hierzu Womack/Jones/Roos (1991).

Gemein ist den vielfältigen, aus Dezentralisierungsbemühungen entstehenden, Arbeitsformen[3] die Erweiterung des Handlungsspielraums der Arbeitenden, welche sich in vielfältigen Tätigkeiten (erweiterter Tätigkeitsspielraum) sowie in selbständigen Planungs-, Organisations- und Kontrollbefugnissen (erweiterter Entscheidungs- und Kontrollspielraum) manifestiert (vgl. Laske/Meister-Scheytt/Küpers 2006, S. 71). Zudem findet eine Verschiebung von Einzel- zu Gruppenarbeit statt. Allerdings lässt sich zwischen der tatsächlichen, erst sukzessiv einsetzenden Verbreitung von Gruppenarbeit in der Produktion und der breit angelegten gesellschaftlichen Debatte darüber eine beachtliche Diskrepanz konstatieren. Nichtsdestotrotz führen diese Entwicklungen dazu, dass der Arbeitende zunehmend als ganze Person samt seiner individuellen Kompetenzen in den Blick gerät. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Kontext die an Bedeutung gewinnende direkte Partizipation der Arbeiter am Arbeitsprozess, also die wachsende Beteiligung an Entscheidungsprozessen.

> *Es geht [...] um eine verbesserte Nutzung des Wissens der Produktionsarbeiter und damit um die Nutzung einer Ressource, die durch eine tayloristische Arbeitsgestaltung weitestgehend unausgeschöpft bleibt. Es handelt sich bei Partizipation also immer [...] um Partizipation, die auf ein Ziel ausgerichtet ist, und dieses Ziel lautet: aus Rationalisierungsbetroffenen sollen Rationalisierungsträger werden.* *(Minssen 2006, S. 126)*

Mit dem Einfluss neuer Arbeitsformen der operativen Dezentralisierung und der erhöhten Partizipation der Arbeitenden an Entscheidungsprozessen ist eine stetige Ausweitung innerbetrieblicher Kommunikation verbunden. Damit einhergehend lässt sich nun ein Übergang von bürokratischer Koordinierung – also Steuerung über Hierarchie – zu diskursiver Koordinierung – Steuerung über Abstimmung – beobachten, welcher zur Auflösung der tayloristischen Trennung von Planung und Ausführung führt und umfassende soziale und organisatorische Restrukturierungsprozesse in Gang setzt. Schlussendlich geht damit eine Umstellung von hierarchischer Steuerung auf Steuerung durch Zielvereinbarungen einher (vgl. Minssen 2006, S. 129 f.): die Autonomie der Arbeitenden wächst und zwar unabhängig davon, ob in Einzel- oder in Gruppenarbeit gearbeitet wird.

Abschließend gilt es darauf hinzuweisen, dass traditionelle, tayloristische Formen der Arbeitsorganisation, trotz der skizzierten Entwicklungen, weiterhin bestehen. Minssen (2006, S. 132) benennt den Bereich der Low-Tech-Fertigung als Paradebeispiel tayloristischer Arbeitsgestaltung, aber auch im Dienstleistungsbereich – etwa im Bereich der Callcenter (vgl. hierzu Metz/Rothe/Degener 2001) – lassen sich tayloristische Tendenzen identifizieren.

3 Z. B. teilautonome Arbeitsgruppen, Gruppentechnologien, Fertigungsgruppen, selbständige Produktionseinheiten, Projektarbeit, etc.

4 Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit

Mit den beschriebenen jüngeren Entwicklungen der Organisation von Arbeit sind zwei weitere Charakteristika verbunden, die auf mikrosozialer Ebene veränderte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten sowie veränderte Ansprüche der Arbeitenden an Erwerbsarbeit mit sich bringen: als *Entgrenzung* und *Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft* umschreiben diese zum einen eine tendenzielle und tiefgreifende Dynamisierung betrieblicher Strukturen, zum anderen die grundlegend veränderten Aufgaben der beteiligten Personen. Auf Grund ihrer zentralen Bedeutung für die berufliche Bildung/Bildungsplanung werden diese im Folgenden näher erläutert.

Unter Entgrenzung werden auf einer makrostrukturellen Ebene Prozesse gefasst, die auch unter dem Begriff der Globalisierung thematisiert werden. Arnold Picot, Ralf Reichwald und Rolf T. Wigand (2001) beschreiben in diesem Zusammenhang eine Zunahme weltweiter Symbiosen und Netzwerke in Folge einer Auflösung von Unternehmen, die Herausbildung elektronischer Märkte als neue Formen der Marktkoordination sowie einen Trend zu Telekooperationen und virtuellen Unternehmen als zentrale Erscheinungsformen der Dynamik gesamtgesellschaftlicher Arbeits- und Wirtschaftsstrukturen. In einer mikrosozialen Perspektive werden Veränderungen der Organisationsbedingungen von Arbeit, konkret eine zunehmende Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, die auch das Verhältnis von Arbeits- und Privatsphäre betreffen, als zentralstes Merkmal von Entgrenzung diskutiert (vgl. Voß 1998). Dabei vollzieht sich Entgrenzung sowohl in räumlicher und zeitlicher Hinsicht, als auch in nahezu allen Dimensionen der Arbeitsgestaltung, wie eingesetzte Arbeitsmittel/Technik, Sozialorganisation, Tätigkeitsinhalt usw. (vgl. ebd. 1998, S. 474 f.).

Referenzpunkt für diesen Wandel ist die zunehmende Abkehr von der tayloristisch organisierten Normalarbeit, wie sie in Kapitel 2.1 dargestellt wurde.

> *Die Rücknahme von rigider betrieblicher Steuerung der Arbeit bedeutet [jedoch] nun keinesfalls, dass generell darauf verzichtet wird. Im Gegenteil werden managementseitig aufwändige Formen neuer betrieblicher Rationalisierung und Organisation entwickelt, deren Logik meist in der indirekten Kontrolle der Arbeitsprozesse besteht. [...] Häufig wird auf Strategien der Deregulierung, mithin des Abbaus pauschaler rechtlicher und/oder tarifvertraglicher Strukturen gesetzt, um erweiterte Flexibilität zu erhalten. Solche Strategien greifen in letzter Zeit auch innerhalb von Betrieben verstärkt auf marktförmige Regulierungen von Arbeit zurück („cost center", „profit center", „Intrapreneuring" usw.), bei denen Freiräume für Arbeitskräfte mit einer erweiterten Ergebnis- und Ressourcenverantwortung und analogen Führungsformen verbunden werden.*
>
> *(Egbringhoff et al. 2003, S. 6)*

In diesem Kontext wird nun im wissenschaftlichen wie praxisnahen Diskurs von Subjektivierung von Arbeit und Arbeitskraft gesprochen. Diese bedeutet zunächst ganz

allgemein, dass ausgehend von Veränderungstendenzen in der Arbeitswelt sowie von sozialen Wandlungsprozessen individuelle Leistungen und Handlungen gesellschaftlich und auch in der Arbeitswelt zunehmend relevant werden. Für den Arbeitskontext bedeutet das, dass Beschäftigte von sich aus mehr in die Arbeit hineintragen, aber auch, dass die Arbeit immer mehr Subjektivität von den Individuen fordert. Arbeitskraft wird schließlich unter dem Aspekt ihrer individuellen Besonderheit betrachtet (vgl. Kleemann/Matuschek/Voß 2003, S. 62 f.).

Frank Kleemann, Ingo Matuschek und G. Günter Voß (2003) gehen davon aus, dass die Erwerbsarbeit in diesem Kontext einem doppelten Subjektivierungsprozess unterliegt:

> *Veränderte betriebliche Strukturen erhöhen den funktionalen Bedarf der Betriebe nach subjektiven Leistungen. […] Individuen betreiben dagegen eine Subjektivierung der Arbeit, wenn sie verstärkt subjektive Ansprüche an die Arbeit herantragen. Wenn die Einbringung von Subjektivität in die Arbeit sich sowohl als ‚push' als auch als ‚pull' vollzieht, dann geht es auch um die jeweilige Passung zwischen arbeitender Person (ihren subjektiven Leistungen, Fähigkeiten, Sinndeutungen, Einstellungen usw. und ihren Ansprüchen) und der betrieblichen Arbeitssituation (deren Anforderungen an die Arbeitskraft und deren strukturierender Wirkung für Handlungsspielräume). Die beiden möglichen Entstehungsursachen der Subjektivierung sind in ihrem Motivationen und Zielsetzungen überwiegend als gegenläufig anzusehen.* *(ebd., S. 63)*

Julia Egbringhoff et al. (2003, S. 10) beschreiben drei Faktorenbündel, die die Subjektivierung von Arbeit als Push- und Pull-Prozesse maßgeblich beeinflussen:

1. Zum einen werden die Grenzen konventioneller Programme betrieblicher Rationalisierung infolge einer voranschreitenden Technisierung und bürokratisch-rationalen Organisation von Arbeitsprozessen zunehmend deutlich. Es kommt nun der gesamten Person eine wachsende Bedeutung für die Arbeitsausführung zu. Dies impliziert eine starke Zunahme der Anforderungen an die Arbeitenden sowohl im Hinblick auf die Qualität als auch die Quantität der zu erbringenden Leistung.
2. Darüber hinaus führt die als Deinstitutionalisierung bezeichnete zunehmende Aufweichung gesellschaftlicher Institutionen und Sozialisationsmechanismen zu gestiegenen individuellen Gestaltungsanforderungen im Arbeits- und Lebensalltag der Arbeitenden. Dabei verstärkt die Erosion von dauerhaften Normalarbeitsverhältnissen die individuelle Selbstzurechnung von Verantwortung für die langfristigen Aspekte der Lebensgestaltung.
3. Schließlich bewirken soziokulturelle Wandlungsprozesse erhöhte normative Anforderungen zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens und die faktisch steigende Nachfrage der Individuen nach subjektiver Entfaltung. Daher werden nun zunehmend die individuelle Anpassung der Position an eigene Ansprüche und umgekehrt soziokulturell positiv sanktioniert und individuelle kulturelle Orientierungsleistungen und personale Identitätsbildung gefordert.

Die Soziologen G. Günter Voß und Hans Pongratz (1998) postulieren in diesem Zusammenhang langfristig eine Entgrenzung der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft in Richtung auf einen „individualisierten Arbeitskraftunternehmer", mit nachhaltigen Auswirkungen auf die Qualifikation und Qualifizierung Erwerbstätiger. Der Arbeitskraftunternehmer, so Voss und Pongratz, wird immer mehr dazu gezwungen, mit seiner eigenen Arbeitskraft wie ein Unternehmer umzugehen. Demgemäß zeichnet er sich durch verstärkte Selbstkontrolle, erweiterte Selbst-Ökonomisierung, Selbst-Rationalisierung sowie eine Verbetrieblichung seiner Lebensführung aus: Der Beschäftigte muss seine Arbeit selbst im Rahmen der jeweiligen Unternehmensziele organisieren und kontrollieren sowie seine Arbeitskraft permanent selbständig entwickeln und bewusst produzieren sowie gezielt Selbstmarketing betreiben. Darüber hinaus wird von ihm zunehmend gefordert, seine Arbeit, aber auch den gesamten Lebenszusammenhang bewusst durchzuplanen und zu gestalten.

Aus den unter Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit gefassten gegenwärtigen Entwicklungen wird schließlich deutlich, dass diese ganz erhebliche Auswirkungen auf die Beschäftigten haben. Zum einen resultieren aus dem Wandel neue Anforderungen an Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen, zum anderen entstehen neue Ansprüche und Möglichkeiten zur Entfaltung von Persönlichkeits-, Leistungs- und Verantwortungspotentialen in der Arbeit. Der Beschäftigte wird von der ausführenden Kraft zum Hauptakteur, der eigenständig Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen muss bzw. möchte. Nachfolgende Abbildung 3 gibt einen Überblick über zentrale Anforderungen an die Beschäftigten in einer entgrenzten und subjektivierten Arbeitswelt sowie, kontrastierend, damit einhergehende Ansprüche der Beschäftigten an Erwerbsarbeit (vgl. hierzu Egbringhoff et al. 2003, S. 14 ff.; Picot/Reichwald/Wigand 2001, S. 462 ff.; Voß/Pongratz 1998).

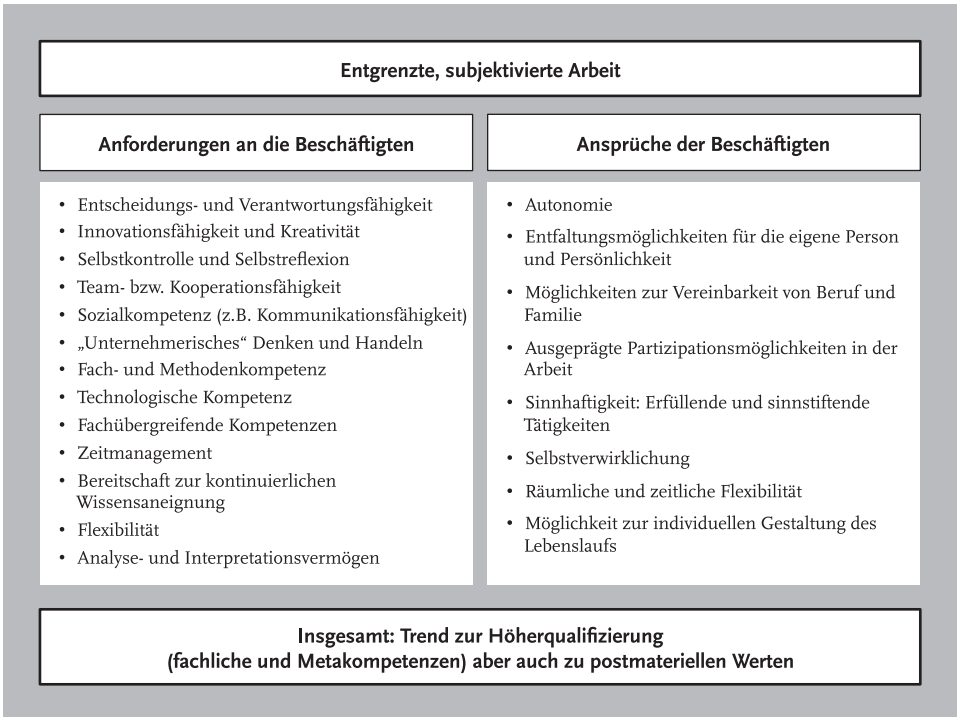


Abbildung 3: Zentrale Anforderungen und Ansprüche ausgehend von entgrenzter, subjektivierter Arbeit

5 Konsequenzen für die berufliche Bildung

Die Subjektivierung von Arbeit resultiert aus dem komplexen Wechselspiel vielfältiger gesellschaftlicher Prozesse. So wird Subjektivität einerseits vermehrt von betrieblicher Seite aus gefordert, andererseits äußert das Subjekt sein Verlangen nach Selbstentfaltung und Sinnstiftung durch die Arbeit. Die *Qualifikationsanforderungen an den Beschäftigten* werden somit von dessen *Ansprüchen an Erwerbsarbeit* kontrastiert (vgl. Egbringhoff et al. 2003, S. 51). Die berufliche Bildung muss diese Entwicklungen – und zwar in ihrer gleichläufigen wie potentiell gegenläufigen Form – in sich aufnehmen, um angemessen auf die mit Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit einhergehenden Veränderungen zu reagieren.

5.1 Konsequenzen für die berufliche Bildung aus veränderten Anforderungen von Arbeit an die Beschäftigten

Auf die Zukunft projiziert deuten die derzeitigen Entwicklungen auf hohe und weiterhin steigende Qualifikationsanforderungen hin. Dabei werden fachliche Fähigkeiten weiterhin eine bedeutende Rolle spielen, allerdings tragen Entwicklungen wie die immer schneller von statten gehende Entwertung von Wissen sowie die zunehmende Informatisierung, d. h. die Möglichkeit des ständigen Zugriffs auf umfassende Wissensbestände, relativ gesehen zur Entwertung von fachlichen Qualifikationen und zur Aufwertung sogenannter Metakompetenzen, also „Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbständigen Anwendung der unmittelbaren prozeßspezifischen Fähigkeiten und Wissensgehalte" (Voß 1998, S. 483) bei. Flexibilisierte und in ihrer Komplexität zunehmende Erwerbsarbeit leistet ihren Beitrag zu dieser Entwicklung und lässt die Bedeutung sozialer Kompetenzen anwachsen. Diese Metakompetenzen oder auch Schlüsselqualifikationen (vgl. hierzu z. B. Baethge 2001, S. 42; Voß 1998, S. 484) werden von Voß (1998, S. 484) unter Abgrenzung zu den fachlichen Fähigkeiten als „basale Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen" identifiziert, deren Ausbildung (im Sinne der Ausbildung von Kompetenzen), und darin stimmen Voß und Martin Baethge überein, nicht bzw. nur zu einem marginalen Teil im Rahmen betrieblicher Ausbildung geleistet werden kann. Baethge (2001, S. 42) verweist diesbezüglich auf die Bedeutung „individualisierte[r] Prozesse primärer Sozialisation und eine gute formale Schulbildung." Für die berufliche Bildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Ziele der Allgemeinbildung, insbesondere der Vermittlung basaler Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen in ihren Fächerkanon zu integrieren:

> *Denn wenn – im Sinne der bisherigen Arbeitsteilung zwischen Schule und Berufsausbildung – weiterhin in der Schule eine allgemeine Bildung und „Sozialisation in die Gesellschaft" und in der Berufsausbildung eine Sozialisation in die Arbeitswelt geleistet werden soll, so bedeutet das in Zeiten entgrenzter Arbeit und Beruflichkeit gerade die Notwendigkeit einer stärkeren „Öffnung" beider Systeme zu den jeweils „anderen" Zielen.*
>
> *(Egbringhoff et al. 2003, S. 19)*

Persönlichkeitsmerkmale und -eigenschaften, die vormals gänzlich der Privatsphäre zugerechnet wurden, werden nun in wachsendem Ausmaß auch für die Betriebe relevant und führen zu veränderten Anforderungen an die Arbeitenden. Die mit Subjektivierungsprozessen einhergehende Zunahme diskontinuierlicher Lebensläufe erfordert die aktive Gestaltung der eigenen Biographie und den kreativen Umgang mit Unsicherheiten und neuen Risiken. Egbringhoff et al. (2003, S. 23) sprechen diesbezüglich von der „Entstrukturierung handlungsstabilisierender Orientierungen des Alltags, auf die von den Subjekten mit aktiven „Restrukturierungen" ihrer Lebensführung geantwortet werden muss." Damit gehen neue Anforderungen an selbstbestimmtes Zeithandeln und Selbstorganisation einher (vgl. z. B. Voß 1998, S. 483). Die berufliche Bildung, wie Bildung insgesamt, steht somit vor einer veränderten

Aufgabe: neben der weiterhin wichtigen Vermittlung fachlicher, im traditionellen Sinn berufsbezogener Fähigkeiten, erfährt im Kontext entgrenzter und zunehmend subjektivierter Arbeit die Vermittlung reflexiver, persönlichkeitsbildender Kompetenzen einen Bedeutungszuwachs. Es gilt den veränderten Rahmenbedingungen von Erwerbstätigkeit, wie Biographie allgemein, ausgleichende Maßnahmen entgegenzustellen, die u. a. auf die Vermittlung von Kompetenzen zu selbstbestimmter Lebensführung, reflektiertem und eigenverantwortlichem biographischen Handeln sowie Selbst- und Zeitorganisation ausgerichtet sind und dem Individuum darüber hinaus Bewältigungsstrategien für den Umgang mit neuartigen Risiken, Unsicherheiten und Problemlagen an die Hand reichen, die sich aus entgrenzter, subjektivierter Arbeit und diskontinuierlichen Lebensläufen ergeben (vgl. hierzu Baethge 2001, S. 27 ff.; Egbringhoff et al. 2003, S. 19 ff.; Voß 1998, S. 483 ff.).

5.2 Konsequenzen für die berufliche Bildung aus veränderten Ansprüchen der Beschäftigten an Erwerbsarbeit

Die neuen Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten werden von deren veränderten Ansprüchen an Erwerbsarbeit und die eigene Biographie kontrastiert. Betriebliche Anforderungen und subjektive Ansprüche stehen sich jedoch nicht diametral entgegen; vielmehr sind sie – zumindest in gewissen Bereichen – von einer reziproken Bedingtheit geprägt. Die veränderten Ansprüche der Beschäftigten finden sich somit bereits z.T. in den neuen Formen der Arbeitsorganisation wieder und neue Qualifikationsanforderungen setzen an den veränderten Dispositionen und Fähigkeiten der Subjekte an. Da die neuen Ansprüche an Erwerbsarbeit und die eigene Biographie den fundmentalen Vorstellungen der Subjekte in Bezug auf Werte, Lebensentwürfe und Weltansichten entspringen – es lassen sich hier gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse erkennen – lässt sich ihnen eine maßgebliche Bedeutung für die Bildung, insbesondere die berufliche Bildung, attestieren (vgl. Egbringhoff et al. 2003, S. 30).

In Einklang mit Ulrich Becks (1986) These der „Individualisierung" der Gesellschaft lässt sich ein Wandel hin zu „postmateriellen Werten" (vgl. Inglehart 1977) beobachten. Autonomie, Partizipation, Sinnhaftigkeit und Selbstverwirklichung in der Arbeit gewinnen – zumindest in den nicht-tayloristisch organisierten Bereichen – zunehmend an Bedeutung. Baethge zufolge zeichnet sich der neue Typus des modernen Arbeitnehmers durch folgende Eigenschaften aus:

- *eine starke inhaltlich akzentuierte Berufsorientierung;*
- *ein hohes, auf Wissen und Fachkompetenz gestütztes Selbstbewußtsein;*
- *eine hohe Sensibilität gegenüber rigiden Organisations- und Kommunikationsstrukturen und*

- *eine ausgeprägte Reflexivität, die ein individualistisches Interessen- und Handlungskonzept hervorbringt, mit dezidierten Ansprüchen an Selbstentfaltung und Selbstdarstellung in der Arbeit wie im Privatleben. (Baethge 1994, S. 715 f.)*

Egbringhoff et al. (2003, S. 32 f.) schließen aus der zunehmenden Individualisierung und der Forderung der Beschäftigten nach Selbstverwirklichung in der Arbeit auf folgende Konsequenzen für die berufliche Bildung: wenn der Anspruch an Sinnhaftigkeit und Selbstverwirklichung in der Arbeit wächst und sich die beruflichen Möglichkeiten aufgrund der Pluralisierung der Erwerbswelt ebenfalls potenzieren, gilt es für die berufliche Bildung den Prozess der Berufsfindung in den Fokus zu nehmen und die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zu einem

> *[...] realistischen Austarieren zwischen eigenen (vermutlich noch pubertär-rigorosen) Ansprüchen an die Erwerbsarbeit und ihren tatsächlich gegebenen Realisierungsmöglichkeiten zu befähigen. Insofern müsste überlegt werden, wie die jugendlich-schulische Lebenswelt näher an die Arbeitswelt herangeführt werden könnte. (ebd.)*

Mit der Individualisierung einhergehend lässt sich eine Pluralisierung der „Wahrnehmungsweisen, Deutungen, Interessen und Relevanzen" (ebd., S. 33) konstatieren, deren mögliche Folgen – eine erschwerte Kommunikation und daraus folgend die gesteigerte Notwendigkeit zu Reflexion, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen – von der Bildung antizipiert und über die Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit Pluralität, insbesondere vielfältigen, teils divergierenden Werthaltungen, abgemildert werden müssen.

In Bezug auf die neuen Ansprüche des Subjekts an die eigene Biographie lässt sich unter bestimmen Beschäftigtengruppen eine Tendenz zu biographischer Offenheit als Maxime biographischen Handelns feststellen – auch hier ist von einer Reziprozität der Anforderung an die Subjekte und der Ansprüche der Subjekte auszugehen; befristete, flexibilisierte Beschäftigungsverhältnisse machen eine gewisse Offenheit in Bezug auf die eigene Biographie unabdingbar. Das ganze Leben umfassende Biographiemodelle verlieren zunehmend an Bedeutung; Strategien zum Umgang mit diskontinuierlichen Berufsverläufen und den damit einhergehenden Brüchen legen an Gewicht zu. Unabhängig davon, ob die Offenheit der eigenen Zukunft vom Subjekt intendiert oder durch die Veränderung der Erwerbswelt oktroyiert wird, bedarf es umfassender Kompetenzen zum Umgang mit Kontingenz. Als Konsequenz für die berufliche Bildung ergibt sich daraus:

> *„Biographische Offenheit" wird zunehmend zur funktional angemessenen Reaktionsweise der Individuen auf immer unsicherer werdende Erwerbsverläufe; erforderlich sind dann „Biographische Selbststeuerungskompetenzen" und „Kontingenzkompetenzen" der Subjekte, um diskontinuierliche Erwerbsbiographien und drohende*

Beschäftigungsunsicherheit sowie individuelle biographische Zielsetzungen praktisch und reflexiv zu bewältigen; allerdings werden hier auch die Grenzen der Reichweite beruflicher und schulischer Bildungsarbeit erkennbar. (Egbringhoff et al. 2003, S. 36)

5.3 Zusammenfassung

Die Entgrenzung von Arbeit geht mit einer Entgrenzung von Bildung, insbesondere der beruflichen Bildung, einher, insofern die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten durch eine zunehmend an Bedeutung gewinnende Vermittlung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen – welche bis dato eher der primären Sozialisation und der formalen Schulbildung zugeschrieben wurde – ergänzt wird. Schlagwörter wie „lebenslanges Lernen", „informelles Lernen" und „en-passent-Lernen" zollen dieser Entwicklung Tribut. Trotzdem stellt sich weiterhin die Frage, wie Bildung angemessen auf Prozesse der Entgrenzung und Subjektivierung und die damit verbundenen Risiken und Unsicherheiten reagieren soll. Das folgende Kapitel umreißt die Konsequenzen aus Entgrenzung und Subjektivierung für das institutionelle Bildungssystem und zeigt Wege auf, mit der neuen Situation umzugehen.

6 Implikationen für die Planungsebene

Auch auf struktureller Ebene des institutionellen Bildungssystems sind nun Veränderungen angeraten, um der Entgrenzung und der Subjektivierung von Arbeit zu begegnen. Bevor diese Neuerungen geschildert werden, gilt es an dieser Stelle nochmals den Typus des neuen Arbeitenden zu skizzieren: die arbeitende Person von heute verfügt über Schlüsselqualifikationen und besitzt die Fähigkeit zur ständigen Aktualisierung ihrer fachlichen Qualifikationen. Sie ist flexibel, auch was den Umgang mit neuen Arbeitsgegebenheiten und -inhalten angeht und hat das Konzept des lebenslangen Lernens verinnerlicht. In Bezug auf ihr Leben verfügt sie über Kompetenzen zur Selbstorganisation und zu selbstbestimmtem Handeln. Die neuen Kompetenzerwartungen an die arbeitende Person beziehen sich somit einerseits auf die ganze Person – ihre Subjektivität – und andererseits auf deren gesamtes Leben, insofern die Grenzen zwischen Arbeit und Leben zunehmend verschwimmen und vormals gänzlich der privaten Sphäre zugeschriebene Kompetenzen zunehmend für die Sphäre der Arbeit relevant werden und vice versa. Egbringhoff et al. (2003, S. 41) verdeutlichen den zwanghaften Charakter dieser Entwicklung, wenn sie schreiben: „Diese [Kompetenzen] dienen als Grundlage dafür, dass Individuen sich überhaupt noch in funktionaler Weise als Arbeitskräfte auf subjektivierte Arbeit beziehen können."

Wenn nun also die Grenzen zwischen Arbeit und Leben, zwischen berufsbezogenen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zunehmend verschwimmen, so muss

dieses Phänomen im Rahmen einer *strukturellen Reformation des institutionellen Bildungssystems* Berücksichtigung finden. Nahe liegend ist die bereits in Kapitel 4 erwähnte Forderung der wechselseitigen Öffnung von beruflicher und allgemeiner Bildung für die jeweils anderen Ziele.[4] Da die nun vom erwerbstätigen Subjekt geforderten Kompetenzen bis dato vorwiegend dem privaten Bereich zugeschrieben wurden, zeichnen Egbringhoff et al. (2003, S. 43) vor allem eine Öffnung der beruflichen Bildung für allgemeine persönlichkeitsbildende Zielsetzungen. In Anschluss an Baethge (2001, S. 42) wird dabei die Bedeutung einer Passung zwischen allgemeiner Bildung und Primärsozialisation hervorgehoben. Das Bewusstsein um die Bedeutung der Primärsozialisation in Bezug auf die „basale[n] Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen" (Voß 1998, S. 484) zeigt dabei die Grenzen des institutionellen Bildungssystems auf und verdeutlicht, dass Lernen – und dabei vor allem Kompetenzentwicklung – zunehmend auch außerhalb institutioneller Rahmung zu denken ist. Die Bedeutungszunahme persönlichkeitsbezogener Kompetenzen aus subjektivierter Arbeit geht somit einher mit einer Tendenz zur Subjektivierung von Bildung.

> *Die Subjekte sind in diese Entwicklung nicht mehr nur bloße Empfänger von an sie herangetragenen Qualifikationsanforderungen und Bildungserfordernissen. Vielmehr müssen sie selbst hoch individualisiert ihren Bildungsprozess eigenverantwortlich und aktiv in die eigene Hand nehmen. Dazu gehört, auf Basis persönlicher Selbstkenntnis ihre eigenen Bildungsbedürfnisse zu analysieren, nachzufragen und schließlich in eine individuelle Bildungsstrategie zu überführen. Die aktive Kompetenzentwicklung zielt auf den Erwerb individueller Fähigkeiten zur Selbstorganisation und -bildung. Bezugspunkt des ganzheitlichen Bildungsansatzes sind daher selbstbewusste, selbstbestimmte und hochreflexive Persönlichkeiten.* *(Egbringhoff et al. 2003, S. 43)*

Diese Entwicklungen bergen Chancen aber auch vielfältige Risiken für das Subjekt. Ob die Chancen – z. B. zur Selbstverwirklichung und selbstbestimmten Lebensführung – die Risiken – z. B. in Form von Unsicherheit durch das Wegbrechen orientierungsstiftender Strukturen, Überforderung, soziale Schließung und Ökonomisierung – überwiegen, ist auch von der Reaktion des Bildungssystems auf die veränderte Situation abhängig. Baethge (2015, S. 293) verweist diesbezüglich auf die „grundlegenden Passungsprobleme [...] zwischen den Systemen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung", welche aus deren institutionellen Trennung resultieren.

> *Es sind Passungsprobleme dieses grundlegenden Typs, die die Zukunft der Berufsausbildung in den nächsten Dekaden prägen und auch die ausbildungs- und arbeitsmarktstrukturellen Fragen im engeren Sinn beeinflussen werden.* *(ebd.)*

4 Dieser Forderung steht eine Perspektive entgegen, die auf die Bedeutung der bereits von dem Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767-1835) aufgestellten Dichotomie: Bildung und (Berufs-) Ausbildung beharrt. Der kontrovers geführte Diskurs findet Eingang in die Debatte um die Ökonomisierung von Bildung (vgl. hierzu bspw. Höhne 2012).

Baethge (2015, S. 292 ff.) vertritt die Position, dass der grundlegende arbeitsstrukturelle Wandel der letzten Jahrzehnte die Aufhebung der traditionellen, dichotomen Trennung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung erforderlich macht. Egbringhoff et al. (2003, S. 44) sprechen von der „Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung und institutionellen Öffnung der Bildungssysteme (Schule, Zweiter Bildungsweg, Berufsbildung; Weiterbildung)" und sehen die Bildungsinstitutionen in ihrer derzeitigen Form grundlegend in Frage gestellt. Eine Ökonomisierung der Bildung, im Sinne einer Anpassung an kurzfristige Bedarfe der Wirtschaft, lehnen sie in aller Vehemenz ab.

> *Eine solche Betonung von Selbstverantwortung und individuellen Handelns für den Bildungsprozess und von systematischer Gestaltung von Bildungsofferten ist in unseren Augen jedoch keinesfalls zu verwechseln mit Forderungen nach einem ausschließlich an kurzfristigen (ökonomischen) Erfordernissen orientierten, ordnungspolitisch "liberalisierten" Bildungswesens, die über „marktförmige" Bildungsangebote lediglich Zugangsbeschränkungen realisieren können. Im Zuge der Subjektivierung von Arbeit bedeutet jede Verknappung qualitativ hochwertiger, gesellschaftliche Emanzipation unterstützender Bildungsangebote, mittel- bis langfristig eine Einschränkung der gesellschaftlichen Produktivkraftentwicklung. Bildungspolitisch gesehen kann die Lösung nur in einer umfassenden Investition in ein (grundlegend zu reformierendes) Bildungssystem und der Ausweitung der Zugangschancen bestehen. (ebd.)*

Die Reorganisation des Bildungssystems sehen Egbringhoff et al. durch die folgenden Maßnahmen auf eine zukunftsfähige Grundlage gestellt:

- *umfassende Modularisierung: ein öffentlich getragenes, aber dezentral institutionalisiertes Repertoire von unterschiedlichsten Bildungsbausteinen, die weitgehend frei kombinier- und kumulierbar sind;*
- *vollständige Biographisierung: Bildung und Ausbildung als Möglichkeit begleiten den gesamten Lebensweg von Menschen ohne lebens-phasenspezifische Begrenzungen;*
- *Reintegration von Bildung in die Alltagspraxis: Aufhebung der Trennung von Bildung und Leben und Annäherung von Bildung an die individuelle Lebenspraxis der Subjekte (statt Anpassung der Individuen an die Erfordernisse von Bildungsinstitutionen);*
- *individualisierte Zertifizierung: Einrichtung öffentlicher Instanzen zur Zertifizierung der kumulativ je persönlich erworbenen Kompetenzbestände und -entwicklungen;*
- *personalisierte Ziehungsrechte: Zugriffe auf Bildung und Ausbildung werden durch ein öffentliches System von Bildungsanrechten gesteuert;*
- *professionelle Begleitung: Aufbau eines öffentlichen tutoriellen Systems der Bildungsberatung und -unterstützung*
- *systematische Metabildung: Vermittlung von reflexiven Fähigkeiten zur Selbstbildung und zum individuellen Bildungsmanagement. (Egbringhoff et al. 2003, S. 52 f.)*

7 Zusammenfassung

Die systematische Rationalisierung menschlicher Arbeit wurde mittels vielfältiger, teils divergierender Strategien verfolgt: die Zergliederung des Arbeitsprozesses durch Taylor ging einher mit einer Dequalifizierung der Arbeitenden. Die derzeitige Subjektivierung von Arbeit impliziert wachsende Qualifikationsanforderungen an den Arbeitenden, aber auch veränderte Ansprüche des Subjekts an Erwerbsarbeit. Ihr inhärent sind neuartige Chancen und Risiken. Chancen zur Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung sowie Risiken der Überforderung und des sozialen Ausschlusses des Einzelnen. Da sich die Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit fortsetzt und allen Prognosen nach noch an Bedeutung zulegen wird, gilt es auch seitens der Bildung zu reagieren, insbesondere da die zunehmende Auflösung der traditionellen Dichotomie: Arbeit – Leben auch im Bereich der Bildung wirksam wird. Parallel der Überlappung von Privat- und Erwerbsphäre wird eine Öffnung der beruflichen Bildung hin zu den persönlichkeitsbildenden Zielen der allgemeinen Bildung und vice versa propagiert: eine grundlegende Reform des deutschen Bildungssystems. Es liegt nun tatsächlich an der Bildungsplanung angemessen auf die hier skizzierten Veränderungen zu reagieren. Eine bedeutende Rolle wird dabei zweifelsohne der Subjektivierung von Bildung zukommen.

Quellen

Zitierte Literatur

Altmann, Norbert/Deiß, Manfred/Döhl, Volker/Sauer, Dieter (1986): Ein „Neuer Rationalisierungstyp" – neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt, 37 (2), S. 191-207.

Baethge, Martin (1994): Arbeit 2000. Wie Erwerbsarbeit Spaß macht – Arbeitsansprüche der Beschäftigten als Herausforderungen für die Gewerkschaften. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 45 (11), S. 711-725.

Baethge, Martin (2001): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, Werner/Kupka, Peter (Hg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit (BA).

Baethge, Martin (2015): Die schleichende Erosion im Governance-Modell des deutschen Berufsbildungssystems. In: Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (Hg.): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 273-300.

Braverman, Harry (1974): Labour and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York: Monthly Review Press.

Deiss, Manfred/Döhl, Volker (1992): Vernetzte Produktion. Automobilzulieferer zwischen Kontrolle und Autonomie: mit Beiträgen zu Entwicklungen in Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan und Schweden. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.

Dingeldey, Irene/Holtrup, André/Warsewa, Günter (2015): Wandel der Governance der Erwerbsarbeit, Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Faust, Michael/Jauch, Peter/Brünnecke, Karin/Deutschmann, Christoph (1995): Dezentralisierung von Unternehmen. Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik. München/Mering: Hampp Verlag.

Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 797-812.

Inglehart, Ronald (1977): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton: Princeton University Press.

Jürgens, Ulrich/Malsch, Thomas/Dohse, Knuth (1989): Moderne Zeiten in der Automobilfabrik. Strategien der Produktionsmodernisierung im Länder- und Konzernvergleich. Ergebnis eines Forschungsprojekts des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin/New York: Springer-Verlag.

Kern, Horst/Schumann, Michael (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München: Beck Verlag.

Kieser, Alfred (1995): Organisationstheorien. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Kieser, Alfred/Ebers, Mark (2006): Organisationstheorien. 6., erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München/Mering: Hampp Verlag, S. 53-100.

Laske, Stephan/Meister-Scheytt, Claudia/Küpers, Wendelin (2006): Organisation und Führung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Metz, Anna-Marie/Rothe, Heinz-Jürgen/Degener, Mirko (2001): Belastungsprofile von Beschäftigten in Call Centers. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 45 (3), S. 124-135.

Mikl-Horke, Gertraude (2007): Industrie- und Arbeitssoziologie. München: Oldenbourg Verlag.

Minssen, Heiner (2006): Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Picot, Arnold/Reichwald, Ralf/Wigand, Rolf T. (2001): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Pries, Ludger/Schmidt, Rudi/Trinczek, Rainer (1990): Entwicklungspfade von Industriearbeit. Chancen und Risiken betrieblicher Produktionsmodernisierung. Opladen: Westdt. Verlag.

Sauer, Dieter (1992): Auf dem Weg in die flexible Massenproduktion. In: Deiß, Manfred/Döhl, Volker (Hg.): Vernetzte Produktion – Automobilzulieferer zwischen Kontrolle und Autonomie. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 49-79.

Schultz-Wild, Rainer/Nuber, Christoph/Rehberg, Frank/Schmierl, Klaus (1989): An der Schwelle zu CIM. Strategien, Verbreitung, Auswirkungen. Eschborn/Köln: RKW-Verlag.

Schumann, Michael/Baethge-Kinsky, Volker/Kuhlmann, Martin/Kurz, Constanze/Neumann, Uwe (1994): Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, chemische Industrie. Berlin: Edition Sigma.

Voß, G. Günter (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: MittAB – Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31 (3), S. 473-487.

Voß, G. Günter/Pongratz Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft"? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), S. 131-158.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr Verlag.

Wittke, Volker (1995): Das deutsche Produktionsmodell am Scheideweg – Problemlagen industrieller Restrukturierung in den 90er Jahren. In: WSI Mitteilungen, 48 (11), S. 723-732.

Womack, James P./Jones, Daniel T./Roos, Daniel (1991): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Weiterführende Literatur

Dostal, Werner/Kupka, Peter (Hg.) (2001): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit (BA).

Jones, Gareth R./Bouncken, Ricarda B. (2008): Organisation. Theorie, Design und Wandel. München: Pearson Studium.

Kels, Peter (2009): Arbeitsvermögen und Berufsbiografie. Karriereentwicklung im Spannungsfeld zwischen Flexibilisierung und Subjektivierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Berlin: WZB Verlag.

Kühl, Stefan (2008): Wirtschaft und Gesellschaft: neomarxistische Theorieansätze. In: Maurer, Andrea (Hg.): Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 124-152.

Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

Wagner, Daniela (2001): Entgrenzung der Arbeit und der Arbeitszeit? In: Arbeit, 10 (3), S. 365-378.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Arbeiten und Leben im Umbruch
http://www.arbeitenundleben.de/ (Abruf: 26.05.2015).
Das Wissenschaftsportal des Instituts für sozialwissenschaftliche Information und Forschung bietet einen ersten Einblick in die subjektorientierte soziologische Forschung zum Wandel von Erwerbsarbeit und Privatsphäre, Arbeitskraft und Subjektivität. Es verfügt über eine kleine Auswahl elektronischer Volltexte.

Bundesinstitut für Berufsbildung
http://www.bibb.de/ (Abruf: 26.05.2015).
Das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) bietet Informationen zur Erforschung und Weiterentwicklung beruflicher Bildung in Deutschland. Für die Bildungsforschung und die pädagogische Praxis stehen vielfältige Informationsangebote zur Verfügung, u. a. eine Literaturdatenbank, ein Fachinformations- und Bibliotheksservice.

E Serviceteil

In diesem Buchteil finden sich ein Glossar und ein Stichwortverzeichnis, sowie ein Abschnitt mit biografischen Angaben und Kontaktdaten der Autorinnen und Autoren der Einzelbeiträge.

E1 Glossar

Zum Glossar haben alle Autorinnen und Autoren des Handbuchs beigetragen. Es bietet Definitionen und Erläuterungen von etwa 210 zentralen Begriffen im Kontext der beruflichen Bildungsplanung und dient als Ergänzung der Fachbeiträge im vorliegenden Handbuch.

Die mitunter ausführlicheren Glossareinträge sollen die Leserinnen und Leser des Handbuchs dabei unterstützen, ihre Argumentationsfähigkeit zur Orientierung im und zur Teilnahme am fachlichen Diskurs zu schärfen. Es sind Querverbindungen zwischen einzelnen Begriffen hergestellt und ihre Bedeutung für unterschiedliche berufsbildungsrelevante Themen wie auch thematische Zusammenhänge dadurch erkennbar gemacht.

Das Glossar ist alphabetisch sortiert und beinhaltet in den Einträgen hervorgehobene Querverweise auf weitere referenzierte oder jeweils relevante Begriffe (▸). Am Ende des Glossars befinden sich wie in den Beiträgen des Handbuchs auch Verzeichnisse verwendeter Literaturquellen, eine Zusammenstellung mit Empfehlungen für weiterführende Literatur (Lexika und Wörterbücher mit Berufsbildungsbezug) sowie Empfehlungen für ausgewählte Informationsressourcen im Web.

A

Adult Learning: Bildungsprozesse Erwachsener zwischen 25 und 64 Jahren, unabhängig von ihrem Formalisierungsgrad. *Monika Hackel*

Akademisierung: Als „akademisch" werden im Allgemeinen Bildungsaktivitäten und Wissensbestandteile bezeichnet, die theoretisch, deduktiv sowie abstrakt erfasst werden und die sich in Theorien, Modellen und Taxonomien konkretisieren. In den modernen Gesellschaften haben sich für diese Bildungsaktivitäten eigene Institutionen gebildet, die als Hochschulen, Akademien oder Universitäten bezeichnet werden. Hochschulen, insbesondere die Universitäten, bilden traditionellerweise einen Gegenpart zur Arbeitswelt. Sie ermöglichen autonomes Studium im öffentlichen Interesse, das den direkten Verwertungszusammenhängen und dem davon abgeleiteten Handlungsdruck der Arbeitswelt entzogen ist. Dem entsprechend sind akademische ▸Qualifikationen Grundlage für die Entwicklung eines ▸Berufs hin zu einer ▸Profession. In der Folge gelten akademische Qualifikationen im Allgemeinen als

höherwertiger als Qualifikationen, die ausschließlich in Arbeitszusammenhängen erworben wurden. Daher lässt sich auf breiter Ebene in unterschiedlichen Gesellschaften ein Trend zu akademischen Qualifikationen feststellen. Diese Akademisierung (auch: „academic drift") betrifft nicht nur eine Entwicklung zu immer mehr akademischen Qualifikationen für immer größere Anteile an der Bevölkerung (▸ Bildungsexpansion). Zugleich steigen in den postindustriellen Gesellschaften (▸ Wissensgesellschaft) die kognitiven Anforderungen an die Arbeitskräfte, die wiederum nur durch akademische Qualifikationen zu bewältigen sind. In Bildungssystemen, die über ein leistungsfähiges berufliches Bildungssystem verfügen, werden zudem immer mehr akademische Anteile in die beruflichen Bildungsgänge integriert. Bezogen auf ein Berufsfeld ist die Akademisierung eine wichtige Strategie zur Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung.

Michael Klebl

Akkreditierung: Überprüfung (▸ Evaluation) von Bildungsträgern und Bildungsgängen auf Konformität mit geltenden Gesetzen, anderen Normen und Qualitätsstandards durch Akkreditierungsstellen, die unparteiisch arbeiten. Sinn des Akkreditierungsverfahrens ist die Sicherstellung, dass Mindeststandards eingehalten werden, und somit für die Öffentlichkeit, aber auch für (öffentliche) Geldgeber Sicherheit gegeben ist hinsichtlich Qualität, ▸ Gleichwertigkeit, aber auch Unterschiedlichkeit zwischen unterschiedlichen Anbietern (▸ Bildungsorganisationen) und Angeboten. Eine Akkreditierung ist oftmals Voraussetzung, um öffentliche finanzielle Förderung für bestimmte Angebote zu erhalten bzw. um staatlich anerkannte ▸ Zertifikate vergeben zu können. Seit 2013 bedürfen alle Träger von Maßnahmen der Arbeitsförderung nach SGB III sowie von Rehabilitationsmaßnahmen nach SGB IX und deren konkreten Maßnahmen einer Zulassung durch eine fachkundige Stelle.

Silvester Popescu-Willigmann

Allgemeinbildung: Der Begriff der Allgemeinbildung lässt sich dem Bildungsbegriff unterordnen und geht auf die traditionelle, dichotome Differenzierung von allgemeiner ▸ Bildung (Allgemeinbildung) und spezieller, beruflicher Bildung (Berufsausbildung) (▸ Ausbildung) zurück. Die Bildungstheoretiker Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verstanden unter Bildung zunächst *allgemeine Menschenbildung*: die Entwicklung zum eigenständigen Menschen und die Ausprägung der dazu nötigen Grundkompetenzen auf intellektueller, moralischer und ästhetischer Ebene. Diese allgemeine Menschenbildung sah Humboldt als die primäre Aufgabe der Institution Schule. Sie sollte allen Bürgern gleichermaßen und unabhängig ihres Standes zu teil werden. Spezielle Bildung als Standesbildung und die damit einhergehende berufliche Bildung wurde nach Ansicht Humboldts durch das Leben vermittelt. Sie zielte lediglich auf die Entwicklung von Fertigkeiten zur Anwendung ab; anders als die allgemeine Bildung, die auf die Stärkung, Läuterung und Regelung der Kräfte und somit den Menschen selbst gerichtet war (vgl. Humboldt 1964, S. 77).

Dem Begriff der Allgemeinbildung ist somit einerseits der Gedanke einer Bildung für alle inhärent, andererseits wird

er auf materialer Ebene als Synonym für den Bildungskanon verwendet, also für den Teil der Bildung, der den Kern einer Kultur in einer spezifischen Epoche ausmacht und von allen Mitgliedern geteilt wird bzw. werden sollte. In dieser Lesart entfaltet der Begriff Allgemeinbildung seine normative Wirkung, insofern nun einer ausgeprägten Allgemeinbildung eine geringe Allgemeinbildung entgegensteht, gebildete von ungebildeten Menschen unterschieden werden können.

Bereits von den klassischen Bildungstheorien des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus wurde der Allgemeinbildung eine maßgebliche Bedeutung für Individuum wie Gesellschaft attestiert. Vor dem Hintergrund einer möglichen Weiterentwicklung des Bildungswesens fasst Wolfgang Klafki (1996, S. 52) die Essenz von Allgemeinbildung im Zusammenhang der folgenden drei Grundfähigkeiten: Mitbestimmungsfähigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Die Entwicklung dieses Zusammenhangs zum Ziel, wird Allgemeinbildung von Klafki (1996, S. 53 f.) folgendermaßen konzipiert:

1. Allgemeinbildung soll *Bildung für alle*, also unabhängig vom kulturellen Hintergrund, der sozialen Herkunft, finanziellen Möglichkeiten oder angeborenen Fähigkeiten sein (Chancengleichheit).
2. Allgemeinbildung soll *allseitige Bildung* sein, d. h. sie soll vielfältig sein und nicht (nur) auf ein bestimmtes Berufsziel vorbereiten (Vielseitigkeit).
3. Allgemeinbildung soll *Bildung im Sinne des Allgemeinen* sein, also Bildung, die darauf abzielt, den Gesamtzusammenhang der Umwelt zu begreifen.

Als Vermittlungsinstanz einer basalen Allgemeinbildung gilt traditionell die Schule, wobei eine Differenzierung von Allgemeinwissen und Allgemeinbildung vorgenommen werden muss. Allgemeinbildung geht über reines Wissen hinaus und impliziert das Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten; in modernen Gesellschaften beispielsweise die Fähigkeit zur eigenen Meinungsbildung und die Fähigkeit, mit dem stetig ansteigenden Informationsfluss adäquat umzugehen. *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

Allgemeinbildung, ökonomische: Die ökonomische ▸Allgemeinbildung stellt die Persönlichkeitsbildung neben einer alltagspraktischen und einer politischen ▸Bildung in den Mittelpunkt. Damit grenzt sie sich von einer beruflichen Wirtschaftsbildung ab, für die die funktionale ▸Qualifikation der Lernenden im Vordergrund steht. *Günther Seeber*

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (umgangssprachlich: Antidiskriminierungsgesetz) ist 2006 in Kraft getreten und stellt ein deutsches Bundesgesetz dar. Es zielt darauf ab, Menschen vor ▸Diskriminierung im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Leben rechtlich zu schützen.
Mona Massumi

Anerkennungsgesetz: Das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen" regelt bundesweit einheitliche Kriterien und Verfahren, anhand derer die ▸Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen beruflichen ▸Qualifikationen mit bundesrechtlich geregelten ▸Berufen in Deutschland geprüft und festgestellt wird (§ 1, § 2 Abs. 1). Es

beinhaltet außerdem einen Rechtsanspruch auf eine Gleichwertigkeitsprüfung von im Ausland erworbenen Qualifikationen (§ 2 Abs. 2, § 4 Abs. 1). Das Anerkennungsgesetz setzt sich als „Artikelgesetz" aus unterschiedlichen Gesetzen bzw. Gesetzesänderungen zusammensetzt und bezieht sich auf über 600 Berufe. Für landesrechtlich reglementierte Berufe (▸ Berufe, reglementierte; ▸ Berufe, nicht reglementierte) gibt es bereits Ländergesetze, mit denen die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie umgesetzt wird. Überwiegend gelten diese Gesetze jedoch nur für Staatsangehörige bzw. Qualifikationen aus EU-Mitgliedstaaten, dem Europäischen Wirtschaftsraum und der Schweiz.

Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Angelernte Person: Eine Person, die über keine formale ▸ Qualifikation verfügt, also keine ▸ Fachkraft ist, und die über in der Regel praktische Anleitung in einem Betrieb (▸ Lernen, informelles) zur Übernahme von Tätigkeiten in einem beschränkten Handlungs- und/oder Verantwortungsbereich angelernt wurde. Da der Zugang zum Arbeitsmarkt wesentlich über formale Qualifikationen gesteuert wird, sind diese Personen besonders von Arbeitslosigkeit (▸ Arbeitslos) oder prekären, diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen bedroht (▸ ungelernte Person). Hiervon abzugrenzen sind sogenannte Fachkräfte, die angesichts von ▸ Fachkräftemangel in bestimmten Branchen (▸ Wirtschaftssektor), zu bestimmten Zeiten und/oder oder in bestimmten Regionen besonders gesucht sind.

Silvester Popescu-Willigmann

Anpassungsfortbildung: Alle Formen der beruflichen ▸ Weiterbildung, die der Anpassung der individuellen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten an veränderte gesellschaftliche, technische oder organisatorische Bedingungen in der Arbeitswelt dienen (▸ Fortbildung, berufliche). *Monika Hackel*

Arbeitslos: Als Arbeitslose werden von der Bundesagentur für Arbeit Personen erfasst und betreut, die vorübergehend nicht in einem Beschäftigungsverhältnis stehen, eine versicherungspflichtige Beschäftigung suchen, dabei den Vermittlungsbemühungen der Agentur für Arbeit zur Verfügung stehen und sich bei der Agentur für Arbeit arbeitslos gemeldet haben. Personen, die an Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik teilnehmen, gelten als nicht arbeitslos.

Hans Dietrich

Arbeitslosenquote: Die Arbeits-/Erwerbslosenquote setzt die Zahl Arbeits- bzw. Erwerbsloser (▸ Arbeitslos) in Beziehung zur Zahl der Erwerbspersonen (also der Summe von Arbeits-/Erwerbslosen und Erwerbstätigen). *Hans Dietrich*

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung: Gilt seit der Einführung der lernfeldorientierten (▸ Lernfelder) Curricula (▸ Curriculum) durch die Kultusministerkonferenz (KMK) (1996) als verbindliches Prinzip sowohl für die betriebliche als auch für die schulische Berufsausbildung (▸ Ausbildung; ▸ Lernorte). Durch die Arbeitsorientierung soll der Bezug zur betrieblichen Realität (Produktion, Verwaltung, Dienstleistung) eingefangen werden, und die Geschäftsprozessorientierung soll Kundenorientierung und ökonomische Bezüge (Effizienz,

Kostendenken etc.) sichern. Beide Prinzipien sind schon lange in der Berufsausbildung anzutreffen, wenn auch nicht so schlüssig benannt. Ihre konsequente didaktisch-methodische (▸ Didaktik) Umsetzung stößt sowohl auf methodologische Probleme (Defizite der Arbeitsprozessforschung) als auch auf grundsätzliche curriculare Probleme (Vereinbarkeit mit der ▸ Wissenschaftsorientierung und dem nach wie vor dominanten ▸ Fächerprinzip).

Antonius Lipsmeier

Arbeitsauftrag in der Abschlussprüfung: Mit dem Prüfungsbereich Arbeitsauftrag (z. B. in den industriellen Metall- und Elektroberufen) wird eine neue Variante für die Abschlussprüfung in BBiG-Berufen eingeführt. Als Konsequenz einer prozessbezogenen ▸ Ausbildung (▸ Prozessbezogen ausbilden) können ▸ Betriebe als Teil der Abschlussprüfung entweder einen einheitlich vorgegebenen Arbeitsauftrag ausführen lassen, oder selbst einen betrieblichen auswählen, und damit die Prüfung der Organisation, den Verfahren und Techniken eigener Prozesse anpassen. Geprüft wird die Analyse des Auftrags, sowie die Dokumentation und Präsentation der Auftragsbearbeitung.

Johannes Koch

Arbeitsorganisation: Struktur und Regelung der Arbeitsteilung und Zusammenarbeit im Betrieb. Die Arbeitsorganisation beschreibt einzelne Arbeitsaufgaben und damit die Arbeitsteilung zwischen Personen, die technische Arbeitsteilung zwischen Menschen und Betriebsmitteln (Maschinen, Werkzeuge, Informationssysteme) sowie Verfahren und Prozesse der Zusammenarbeit.

Michael Klebl

Arbeitsprozesswissen: Wird im Bereich der beruflichen Facharbeit als erfahrungsorientiertes und handlungsleitendes Wissen sowohl über arbeitsorganisatorische Zusammenhänge als auch über die Abhängigkeiten spezifischer Arbeits- und Herstellungsverfahren von Material und Form des Arbeitsgegenstandes betrachtet (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung). *Michael Köck*

Aufstiegsfortbildung: In bundesweit einheitlichen Fortbildungsregelungen (nach § 53 BBiG) (▸ Fortbildungsordnung) werden die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, Prüfungsregelungen und Verfahren sowie Zulassungsvoraussetzung definiert. Daneben sind auch regionale Fortbildungsregelungen, sogenannte Kammerregelungen (▸ Kammern) vorzufinden (§ 54 BBiG). Beide Regelungen gelten als staatlich anerkannte Fortbildungsabschlüsse und berechtigen zum Aufstieg in höhere Positionen (▸ Fortbildung, berufliche; ▸ Bildungsmeritokratie). *Monika Hackel*

Ausbildung: Ausbildung bedeutet zunächst ganz allgemein die planmäßige und geordnete Vermittlung allgemeiner, beruflicher und wissenschaftlicher Kenntnisse oder Fertigkeiten durch eine qualifizierte Stelle, deren Abschluss in der Regel in Form eines Dokuments (Zeugnis, ▸ Zertifikat) bestätigt wird. In einem engeren Verständnis wird der Begriff Ausbildung gemeinhin mit beruflicher Ausbildung oder Berufsausbildung gleichgesetzt und beschreibt somit die Ausbildung in einem staatlich anerkannten ▸ Ausbildungsberuf (▸ Beruf)

nach dem Abschluss einer ersten formalen Bildungsphase.

Der Begriff lässt sich auf die traditionelle, dichotome Differenzierung von allgemeiner Bildung (▸Allgemeinbildung) und beruflicher Bildung des Neuhumanismus und deutschen Idealismus zurückführen, wie sie bis heute strukturprägend für das deutsche Bildungssystem ist (vgl. Arnold 2010, S. 36). Unter Bildung wurde zunächst allgemeine Menschenbildung verstanden, also die Entwicklung zum eigenständigen Menschen und die Ausprägung der dazu nötigen Grundkompetenzen auf intellektueller, moralischer und ästhetischer Ebene (vgl. u. a. Rousseau 1998; Humboldt 1964). Diese allgemeine Menschenbildung sah Humboldt (1767-1835) als die primäre Aufgabe der Institution Schule, welche allen Bürgern gleichermaßen und unabhängig ihres Standes zu Teil werden sollte. Spezielle Bildung als Standesbildung und die damit einhergehende *berufliche Ausbildung* wurde nach Ansicht Humboldts durch die Schule des Lebens vermittelt. Sie war lediglich auf die Entwicklung von Fertigkeiten zur Anwendung gerichtet; anders als die allgemeine Bildung, die auf die Stärkung, Läuterung und Regelung der Kräfte und somit den Menschen selbst ausgelegt war (vgl. Humboldt 1964, S. 77).

Ausbildung im Sinne der Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf soll „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche ▸Handlungsfähigkeit)“ (Gabler 2015a) vermitteln. Sie ist in der Regel als geordneter Ausbildungsgang konzipiert. Der Oberbegriff Berufsbildung bzw. berufliche Bildung umfasst neben der beruflichen Ausbildung die berufliche ▸Weiterbildung (▸Fortbildung, berufliche) sowie die berufliche ▸Umschulung. Gemäß der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung findet Berufsbildung außerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens in Einrichtungen des Berufsbildungssystems und den spezifischen Schulformen des beruflichen Schulwesens statt (vgl. Gabler 2015b) (▸Berufsschule; ▸Schulberufssystem). Akademische Ausbildungsgänge werden in der Regel nicht unter dem Begriff der Berufsbildung gefasst (▸Akademisierung). Die berufliche Ausbildung ist in Deutschland in einem dualen Berufsausbildungssystem (▸Duales System) geordnet, d. h., sie gestaltet sich als parallele Ausbildung im ▸Betrieb und in der Berufsschule. Der praktische und umfassendste Teil der Ausbildung findet in den Betrieben statt, die theoretischen Grundlagen werden in der Berufsschule ergänzt. Geregelt wird die berufliche Ausbildung durch das ▸Berufsbildungsgesetz (BBiG). In diesem werden Mindestanforderungen als basale Pflichten des Arbeitgebers sowie der Auszubildenden formuliert. Rechtliche Grundlage für die betriebliche Ausbildung ist die jeweilige ▸Ausbildungsordnung des Berufes, die schulische Ausbildung dagegen wird durch die Schulaufsichtsbehörden der Bundesländer und die jeweils geltenden ▸Lehrpläne geregelt (▸Ordnungsmittel zur Berufsausbildung). *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

Ausbildungsberuf, anerkannter: ▸Beruf, dessen ▸Ausbildung nach dem ▸Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der ▸Handwerksordnung (HWO) durch

eine bundeseinheitlich verbindliche ▸Ausbildungsordnung erfolgt (▸Berufe, reglementierte; ▸Berufe, nicht reglementierte; ▸Monoberuf). *Michael Köck*

Ausbildungsmarkt: Das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland weist marktwirtschaftliche Merkmale auf, da es weder für Anbieter noch für Nachfrager (▸Ausbildung; ▸Nachfrage nach beruflicher Bildung) einen staatlichen Zwang zur Berufsausbildung gibt (▸Marktmodell der beruflichen Bildung). Dennoch ist das Ausbildungsgeschehen nicht vollständig dem Markt überlassen, denn die Steuerungsmechanismen hinter dem Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage werden ordnungspolitisch von verschiedenen Stellen bedient (▸Ordnungsmittel zur Berufsausbildung). Wer ausbilden darf, worin und mit welchen Inhalten ausgebildet wird, und unter welchen Prämissen der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung geprüft wird, ist gesetzlich reglementiert und Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Interessenvertretungen und politischen Instanzen (▸Bundesinstitut für Berufsbildung; ▸Kammern; ▸Sozialpartner). Trotz der Freiwilligkeit in der Ausübung von Ausbildungsaktivitäten sind die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Ausbildung stattfindet, rechtlich geregelt. Marktmechanismen greifen daher nur bei der Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage auf Mikroebene, also bei individuellen Wahlentscheidungen betreffend der Zusammenarbeit (Auszubildende und Ausbildende etwa; vgl. auch ▸Lernorte; ▸Lernortkooperation) zwischen bestimmen Akteuren, weshalb der Ausbildungsmarkt auch als Quasi-Markt bezeichnet werden kann.

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Ausbildungsordnungen: Ausbildungsordnungen (nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG)) sind Rechtsverordnungen, mit denen die in einer betrieblichen ▸Ausbildung zu vermittelnden Ausbildungsinhalte beschrieben werden (▸Ordnugsmittel zur Berufsausbildung). In anerkannten ▸Ausbildungsberufen darf nur nach diesen Verordnungen ausgebildet werden. Ausbildungsordnungen legen dazu fest (§ 5 BBiG): Die Bezeichnung des Berufs, die Dauer der Ausbildung, die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsberufsbild), die Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung und die Prüfungsanforderungen. Ausbildungsordnungen werden von Vertretern der ▸Sozialpartner erarbeitet, die dafür Sachverständige benennen. Die Erarbeitung wird vom ▸Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) koordiniert und fachlich beraten. Sie werden von den jeweils zuständigen Ministerien (für Industrie-, Handels- und Handwerksberufe das Wirtschaftsministerium) erlassen und im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Das BIBB führt ein Verzeichnis aller anerkannten Ausbildungsberufe. Ausbildungsordnungen können im Internet abgerufen werden: http://www.bibb.de/berufe (Abruf: 06.06.2015). *Johannes Koch*

Ausbildungsplanung: Ausbildende müssen die Ausbildung planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert durchführen (§ 14 BBiG). Dafür müssen sie einen betrieblichen Ausbildungsplan (▸Ausbildung) erstellen, der mit dem Ausbildungsvertrag bei der ▸Kammer einzureichen ist. Wie geplant wird, hängt von den betrieblichen Voraussetzungen ab. Größere ▸Betriebe, in denen

Auszubildende in verschiedenen Abteilungen eingesetzt werden, erstellen einen Versetzungsplan. Er gibt an, wann Auszubildende wie lange in welchen Abteilungen eingesetzt sein werden. Muss eine größere Gruppe von Auszubildenden auf Ausbildungsplätze in verschiedenen Abteilungen verteilt werden (besonders ausgeprägt in kaufmännischen Berufen), wird das Prinzip der rollierenden Versetzung angewendet. Kleinere Betriebe ohne Abteilungsstruktur planen, zu welchen Zeiten Auszubildende überwiegend an den durch die ▸Ausbildungsordnung vorgegebenen Aufgaben mitarbeiten sollen. Dafür sollen sie sich an der Empfehlung für die zeitliche Gliederung der Ausbildung orientieren. Schwieriger ist die Ausbildungsplanung, wenn ausbildungsrelevante Aufgaben nicht regelmäßig ausgeführt werden, sondern von der Auftragslage abhängig sind, wie es für viele Handwerksbetriebe üblich ist. Hier lässt sich eine planmäßige Ausbildung über einen Lernpass flexibel steuern. Zu beachten ist, dass die Ausbildungsordnungen Bruttozeiten (jeweils bezogen auf ein ganzes Jahr) vorgeben. Für eine Planung mit Nettozeiten müssen Urlaub und Schulzeiten im Blockunterricht (▸Unterricht) abgezogen werden (siehe auch ▸Bildungsplanung). *Johannes Koch*

B

Behinderung: Behinderung ist eine Einschränkung der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, die Menschen auf Grund von körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen erfahren. Im internationalen Diskurs hat sich mittlerweile die Sichtweise eines sozialen Modells von Behinderung durchgesetzt. „Behinderung" ist demnach nicht allein eine im jeweiligen Subjekt verortete physische oder psychische „Störung", sondern entsteht auch durch soziale Zuschreibungen, welche abhängig vom sozialen und/oder kulturellen Rahmen unterschiedlich ausgeprägt sein können. Behinderung wird nun als ein Wechselspiel zwischen Schädigung (impairment), Beinträchtigung (activity limitations) und einer Einschränkung der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe (participation restrictions) verstanden. Die überwiegende Zahl der weltweit vorhandenen Sehschädigungen etwa lassen sich nicht als Behinderung definieren, da die davon Betroffenen schlichtweg Brillen tragen. Sie werden also durch ihre Schädigung nicht in ihrer Teilhabe beeinträchtigt. Rollstuhlfahrer hingegen werden oft durch fehlende, auf ihre Bedürfnisse angepasste Architektur von Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen, wodurch die eigentliche Behinderung entsteht.

Sebastian Barsch

Benachteiligtenförderung: Um benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen mit Hilfe von Sondermaßnahmen und -programmen den Übergang in eine berufsqualifizierende ▸Ausbildung (▸Ausbildungsberuf, anerkannter) zu ermöglichen, hat sich zur Benachteiligtenförderung das ▸Übergangssystem in der beruflichen Bildung etabliert. Es zeigen sich dabei starke exkludierende Strukturen, die vor dem Hintergrund von ▸Inklusion und Diversität (▸Diversity) aufgebrochen werden müssen.

Mona Massumi

Beruf: Erwerbstätigkeit des Menschen in der arbeitsteiligen Gesellschaft, die auf Dauer angelegt ist (im Idealfall erwerbslebenslang, „ausgeübter" Beruf; ▸ Berufswahl) und für die bestimmte ▸ Qualifikationen erforderlich sind, die formal erworben wurden (im Rahmen einer Berufsausbildung (▸ Ausbildung; ▸ Ausbildungsberuf, anerkannter) oder eines Studiums, „erlernter" Beruf). Eine Erwerbstätigkeit auf der Grundlage eines Berufs dient dem Lebensunterhalt, bestimmt den sozialen ▸ Status und ist zugleich entscheidend für die persönliche Identität (▸ Beruflichkeit; ▸ Berufe, nicht reglementierte; ▸ Berufe, reglementierte). *Michael Klebl*

Berufe, nicht reglementierte: ▸ Berufe, für deren Ausübung es keine staatlichen Vorgaben gibt und die ohne gesonderte staatliche Zulassung ausgeübt werden dürfen. Hierunter fallen fast alle ▸ Ausbildungsberufe im ▸ Dualen System.
Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Berufe, reglementierte: ▸ Berufe, die eine Berufsbezeichnung haben, die gesetzlich geschützt ist, oder bei denen durch Rechts- oder Verwaltungsvorschrift festgelegt ist, welche Berufsqualifikationen (▸ Qualifikation) vorliegen müssen, damit der Beruf ausgeübt werden darf (z. B. Ärztinnen und Ärzte). Eine Liste der reglementierten Berufe in den EU-Ländern gibt es hier: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?fuseaction=regProf.listCountry (Abruf: 01.05.2015).
Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Berufliche Selbstverwirklichung: Ein Ziel der individuellen Lebens- und Laufbahnentwicklung, das einer Auffassung vom autonom Entscheidungen treffenden und berufsmündigen Individuum Rechnung trägt, und zugleich ermöglichende Voraussetzung für die Schaffung einer ▸ Employability in einer dynamischen Arbeitswelt ohne berufslebenslang gültige, fest umrissene Berufslaufbahnen in statischen Arbeitsverhältnissen ist (▸ Beruf; ▸ Berufswahl). Berufliche Selbstverwirklichung kann erreicht werden, wenn das Individuum eine berufliche Tätigkeit ausübt, die seinen Fähigkeiten und Potenzialen entspricht und mit der es sich identifiziert (vgl. Popescu-Willigmann 2014a, S. 69-78; 2014b, S. 22). Berufliche Selbstverwirklichung kann im Rahmen des berufsvorbereitenden ▸ Unterrichts, des beruflichen Unterrichts (▸ Beschäftigungsfähigkeit) oder der Berufsberatung gefördert werden, wenn die Voraussetzungen hierfür, allen voran eine entscheidungsstarke, ihrer selbst und ihrer Fähigkeiten und Grenzen bewussten Persönlichkeit, in Lehr-/Lern- oder Beratungskontexten gelegt werden. So liegt ein ▸ Lernziel-Schwerpunkt auf der Ausbildung personaler und sozialer ▸ Kompetenzen (▸ Kompetenz, Selbst-; ▸ Kompetenz, Sozial-) zur Beherrschung sozialer Interaktionen und zur Steuerung der eigenen intellektuellen, physischen und psychischen Ressourcen einerseits, sowie andererseits methodischer Grundlagen (▸ Kompetenz, Methoden-), die eine selbstgesteuerte Adaptierung der berufsrelevanten Kompetenzen an berufliche Anforderungen durch das Individuum ermöglichen (▸ Lernkompetenz).
Silvester Popescu-Willigmann

Beruflichkeit: Unter Beruflichkeit oder auch dem Berufsprinzip wird die Ordnung des Arbeitsmarktes nach

▸ Berufen (▸ Ausbildungsberufe, anerkannte; ▸ Berufe, reglementierte; ▸ Berufe, nicht reglementierte) verstanden. Rechtlich wird Beruflichkeit gestützt, weil nach dem ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) nur in anerkannten Berufen ausgebildet werden darf. Damit wird von Ausbildungsbetrieben (▸ Ausbildung; ▸ Betrieb) verlangt, Berufe immer vollständig so auszubilden, wie es eine ▸ Ausbildungsordnung vorgibt, auch wenn der Betrieb selbst nur Teile der ▸ Qualifikationen benötigt. Über die rechtliche Dimension hinaus wird dem Berufsprinzip auch gesellschaftspolitisch eine identitätsstiftende Funktion zugeschrieben. Weil mit Beruflichkeit auch historisch-statische Tendenzen verbunden sind, wird arbeitsmarktpolitisch (insbesondere in den Bemühungen um einen gemeinsamen Arbeitsmarkt in der Europäischen Union) diskutiert, ob eine stärkere Orientierung an Qualifikationen und ▸ Kompetenzen für eine sich dynamisch entwickelnde Arbeitswelt sinnvoller wäre. Die deutsche Bildungspolitik hält jedoch am Berufsprinzip fest und ist bemüht, den sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes durch flexiblere Ausbildungsordnungen (▸ Prozessbezogen ausbilden) zu entsprechen (Quelle: Dostal 2002).

Johannes Koch

Berufsbildungsgesetz (BBiG): Wichtige Gesetzesgrundlage für die berufliche Bildung und das ▸ Duale System.

Michael Köck

Berufsförderungswerk (BFW): Einrichtungen mit Angeboten zur beruflichen (Neu-)Qualifizierung (▸ Qualifikation) von Menschen, die sich aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen beruflich neu orientieren müssen (▸ Beruf) bzw. zur Vorbeugung (Prävention) vor einem Verlust des Arbeitsplatzes aus gesundheitlichen Gründen. Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen ist die Wiedereingliederung in das Arbeitsleben. Die Finanzierung erfolgt in der Regel über sog. Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, und zwar je nach Fall über die Bundesagentur für Arbeit oder andere Rehabilitationsträger wie die gesetzliche Rentenversicherung oder die Berufsgenossenschaften.

Silvester Popescu-Willigmann

Berufsschule: Nach dem ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) für Deutschland ist die Berufsschule neben dem ▸ Betrieb einer der beiden ▸ Lernorte im ▸ Dualen System der Berufsausbildung (▸ Ausbildung). ▸ Unterricht an der Berufsschule ist daher Teilzeitunterricht, der entweder an ein bis zwei Tagen in der Woche oder im Blockunterricht stattfindet. Die Berufsschule hat sowohl die berufsfachliche Bildung als auch die ▸ Allgemeinbildung der Auszubildenden (▸ Bildung) als Auftrag. Das System der Berufsbildung in Deutschland kennt neben der Berufsausbildung im Dualen System vielfältige Formen beruflicher Ausbildungsgänge in Vollzeit, sowie berufsorientierte Schulformen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen (▸ Schulberufssystem). Dem entsprechend gibt es weitere berufliche Schulen, wie die Berufsfachschule, das Berufskolleg, berufliche Fachschulen oder berufliche Gymnasien. Je nach Bundesland unterscheiden sich für diese Schulformen die Bezeichnungen. Entsprechende Schulen bilden oft mit Berufsschulen räumliche und organisatorische Einheiten, so dass in Bildungszentren verschiedene

berufliche Schulen zusammengefasst sind. *Michael Klebl*

Berufswahl: Früher: Eher einmaligen Charakter aufweisende Wahl eines ▸Berufes anhand einer Abstimmung zwischen der persönlichen Eignung und Neigung mit den Charakteristika und Anforderungen von ‚typischen' Berufsbildern (▸Berufe, reglementierte; ▸Berufe nicht reglementierte; ▸Beruflichkeit; ▸Ausbildungsberuf, anerkannter). Aufgrund der das (post-)moderne Arbeitsleben kennzeichnenden Dynamik ist Berufswahl heute mehr als lebenslanger Prozess der Annäherung von Individuum und Umwelt zu begreifen, der bis zum Ende der Berufstätigkeit selbst andauert und von häufigeren Umorientierungen und neuerlichen Wahlentscheidungen geprägt ist. Berufswahl ist heute im Gegensatz zu früher weniger statisch und einmalig, sondern dynamischer und komplexer. Im Zuge der ▸Subjektivierung von Arbeit bieten sich für entsprechend kompetente (▸Kompetenz) und qualifizierte (▸Qualifikation) Fachkräfte in der modernen Arbeitswelt tendenziell mehr Möglichkeiten einer freien und an den eigenen Interessen ausgerichteten Berufswahl mit der Chance, dem Lebens- und Berufsziel der ▸beruflichen Selbstverwirklichung näher zu kommen und der Arbeitstätigkeit einen über den Lebensunterhalt hinausgehenden Wert oder ‚Sinn' zu geben.

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Berufswissenschaft: Bezeichnet im Kontext beruflicher Bildung eine ▸wissenschaftliche Disziplin zur Analyse beruflicher Facharbeit (▸Beruf) mit den Methoden der ▸Qualifikationsforschung und dem Ziel, Qualifikationserfordernisse (▸Qualifikation) als Grundlage für die Gestaltung beruflicher Curricula (▸Curriculum) zu definieren. *Michael Köck*

Beschäftigungsfähigkeit: Ein Kriterium für die Beurteilung der Beschäftigungsfähigkeit (▸Employability) nach einer abgeschlossenen ▸Ausbildung ist die notwendige Einarbeitungszeit (▸Einarbeitung) für den Einsatz als ▸Fachkraft. Je kürzer die Einarbeitungszeit, als desto effizienter wird eine eigene betriebliche (▸Betrieb) Ausbildung bewertet. Um die Ausbildungsbereitschaft von Unternehmen zu erhöhen, werden ▸Ausbildungsordnungen (vor allem für die Industrie) seit dem Beginn dieses Jahrhunderts auf eine hohe Beschäftigungsfähigkeit unter dem Gesichtspunkt der Prozessorientierung (▸Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) durch drei Veränderungen ausgerichtet: *1. Prozessbezogene Ausbildung* (▸Prozessbezogen ausbilden), damit erhalten ▸Betriebe größere Gestaltungsspielräume, die Ausbildungen an ihre spezifischen betrieblichen Anforderungen anzupassen. *2. Einsatz in nur einem Leistungsprozess* im letzten Ausbildungsjahr. *3. Betrieblicher Arbeitsauftrag* in der Abschlussprüfung (▸Arbeitsauftrag in der Abschlussprüfung). Eine wirksame Nutzung dieser Möglichkeiten setzt voraus, dass die Betriebe bereits ein Jahr vor der Abschlussprüfung über die Übernahme und den zukünftigen Einsatzort nach der Ausbildung entscheiden. Dann kann das letzte Ausbildungsjahr im zukünftigen Einsatzbereich und auch der Arbeitsauftrag für die Abschlussprüfung an dort auszuführenden Aufgaben durchgeführt werden. Eine zusätzliche Einarbeitungszeit wird damit überflüssig. *Johannes Koch*

Betrieb: Organisatorische Einheit in der Arbeitswelt, die wesentlich ist für die ökonomische Betrachtung (in der Betriebswirtschaftslehre) und für arbeitsrechtliche Regelungen (vor allem im Betriebsverfassungsgesetz). Der Begriff des ▸Betriebs ist je nach Zugang unterschiedlich definiert. Generell gilt ein Betrieb als räumliche, technische und organisatorische Einheit, bestehend aus gemeinsamer Leitung (Arbeitgeber), Produktionsmitteln und, in den meisten Fällen, Mitarbeitern (Arbeitnehmern). Der Betrieb wird als der Teil eines Unternehmens oder einer Verwaltungseinheit betrachtet, in dem die Leistungserstellung erfolgt. *Michael Klebl*

Betriebliche Bildung: Gesamtheit aller Bildungsmaßnahmen, die mindestens zum Teil von den Arbeitgebern der Adressaten finanziert werden, oder die innerhalb der Arbeitszeit stattfinden. Dazu zählen die betrieblichen Teile der Dualen Berufsausbildung (▸Ausbildung; ▸Duales System), Praktika, ▸Einarbeitung und die betriebliche ▸Weiterbildung. An betrieblicher Bildung nehmen nur diejenigen Personen teil, die in einem Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis (einschließlich Betriebspraktikum) stehen. *Michael Klebl*

Bezugswissenschaft: Bezeichnet im Kontext der ▸Curriculum- oder Lehrplanentwicklung (▸Lehrplan) das wissenschaftliche Fach bzw. die ▸wissenschaftliche Disziplin, auf die Inhalte (▸Lerninhalte) und Methoden einer Bildungsmaßnahme oder eines Schulfaches bezogen werden. *Michael Köck*

Bildung: Etymologisch lässt sich der in der geisteswissenschaftlichen Tradition tief verwurzelte Begriff Bildung vom althochdeutschen *bildunga* und dem mittelhochdeutschen *bildunge* herleiten, deren Bedeutungen von Bild und Nachbildung über Gestalt, Schöpfung und Verfertigung reichten. Obwohl der originär deutsche Begriff in vielen Sprachen ohne Entsprechung ist – so bezeichnet beispielsweise das englische *education* sowohl Bildung als auch Erziehung – und sich nur schwer übersetzen lässt, beinhaltet er, bedingt durch seine gesellschaftliche Vorgeschichte, Elemente der antiken und mittelalterlichen Philosophie. In dieser Tradition wird Bildung gedanklich als die Formung und Gestaltung des Menschen gefasst (vgl. Bernhard 2006, S. 48). Der moderne Bildungsbegriff hingegen basiert auf der „Vorstellung einer über den Geist und seine Tätigkeit vermittelten Anreicherung der Beziehung zwischen Mensch und Welt“ (Bernhard 2006, S. 48). In einer modernen Definition lässt sich unter Bildung somit „die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 36) verstehen. Diese, auf Dynamik und Ganzheitlichkeit fokussierende Begriffsbestimmung, nimmt die Perspektive des Educanden, also des Zu-Bildenden, ein und betont die Zielorientierung und Normativität von Bildung – die Ausformung eines kultivierten Lebensstils – sowie die aktive und reflektierende Rolle des Sich-Bildenden in Bezug zu seiner Umwelt. Das reflektierte Verhältnis zu sich und der Welt stellt eine Gemeinsamkeit nahezu aller Bildungstheorien dar, welche ansonsten sehr unterschiedliche, teils konträre Positionen einnehmen. Im

wissenschaftlichen, insbesondere erziehungswissenschaftlichen Rahmen bedarf es aufgrund der semantischen Vielfalt des Bildungsbegriffs des Bezugs zu einer Bildungstheorie; immer im Bewusstsein um deren Geschichtlichkeit und kulturelle Gebundenheit.

Was tatsächlich unter Bildung verstanden wird ist abhängig vom Bezugspunkt des spezifischen Bildungsbegriffes bzw. der jeweiligen Bildungstheorie. Grundlegend lassen sich fünf Bestimmungsdimensionen von Bildung und Bildungstheorie unterscheiden. Die sachliche Dimension greift die Differenz zwischen dem Inhalt von Bildung und dem bildenden Gehalt auf. In der temporären Dimension konstruiert sich der Bildungsbegriff zwischen faktischem Geschichtsverlauf und Richtungssinn der Geschichte. Die soziale Dimension stellt den Bezug zwischen Lernen und gesellschaftlicher Anerkennung des Gelernten her. Die wissenschaftliche Dimension konstruiert den Bildungsbegriff aus der Differenz von Bildung und Bildsamkeit. In der autobiographischen Dimension wird die Unterscheidung zwischen Bildung als kulturellem Muster und der subjektiven Bedeutung von Bildung für das Individuum aufgegriffen (vgl. Gudjons 2001, S. 202; Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 37 ff.).

Spezifisch deutsche Tradition hat auch die dichotome Differenzierung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung, wie sie u. a. bereits von dem Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767-1835) vorgenommen wurde und sich im institutionellen Bildungssystem Deutschlands wiederspiegelt. Sie wird derzeit vor dem Hintergrund einer sich zunehmend fortsetzenden ▸ Entgrenzung von Arbeit und Bildung kontrovers diskutiert. *Moritz Petzi*

Bildungsangebot: Die konkrete, offerierte Zusammenstellung eines didaktisch (▸ Didaktik) gestalteten Lernprozesses durch eine ▸ Bildungsorganisation. Bildungsangebote sind Dienstleistungsprodukte mit dem Ziel, die Bildungsteilnehmer in ihren individuellen Lernprozessen zu beraten und zu unterstützen. Bildungsangebote werden in Form von Programmen gezielt entwickelt und sind in diesem Sinne als Produkte handelbar.
Ulrich Iberer/Ulrich Müller

Bildungsaspirationen: Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche und Ziele von Individuen in Hinblick auf ihre Bildungserfolge und dazu führende Bildungsaktivitäten, und zwar in Abhängigkeit von sie beeinflussenden äußeren (sozialen und ökonomischen) Faktoren einerseits und Attributionen zur eigenen Selbstwirksamkeit andererseits. Die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg wird u. a. beeinflusst durch die familiäre und soziale Herkunft und damit verbundene Erwartungen, Ermöglichungen oder Verhinderungen, die eigene ▸ Lernkompetenz, bisherige Erfahrungen mit sowie Einstellungen und Motive gegenüber dem Lernen selbst, und ebenso durch konjunkturabhängige und regionale Verhältnisse auf dem ▸ Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (▸ Ausbildung), und daraus gezogenen Einschätzungen über die eigenen Chancen sowie das „Lohnen" von Investitionen in ▸ Bildung.
Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Bildungsbedarf: Ein Bedarf ist im Allgemeinen die Differenz zwischen einem

Soll-Zustand und dem Ist-Zustand. Ein Bildungsbedarf beschreibt daher eine Lücke an ▸ Qualifikationen, in der Regel bezogen auf eine Gruppe von Adressaten in einem beruflichen Kontext (beispielsweise eine Berufsgruppe im ▸ Betrieb), seltener bezogen auf eine einzelne Person. Die Ermittlung des Bildungsbedarfs ist daher ein erster, wesentlicher Schritt einer systematischen Planung von Bildungsprozessen. Des Weiteren gilt in einem allgemeinen betriebswirtschaftlichen Verständnis: Ein Bedürfnis ist ein subjektiv empfundener Mangel. Erst wenn eine ausreichende Kaufkraft vorhanden ist, um ein Bedürfnis zu befriedigen, wird daraus ein Bedarf. Ein Bedarf wird auf einem Markt zur Nachfrage, wenn dem Bedarf ein Angebot entspricht, das Nutzen erbringt und so den Mangel beseitigen kann (▸ Ausbildungsmarkt; ▸ Nachfrage nach beruflicher Bildung). *Michael Klebl*

Bildungsexpansion: Eine Ausweitung des Bildungswesens vor allem im Sekundär- und Tertiärbereich, woraus eine längere Verbleibsdauer der Menschen im Bildungssystem resultiert. Dies führt dazu, dass immer mehr Personen mittlere und höhere Bildungsabschlüsse erreichen, und das Bildungsniveau in der Bevölkerung ingesamt steigt, da der Anteil niedriger Bildungsabschlüsse (Hauptschule) zugunsten mittlerer (Real-) und hoher Schulabschlüsse (Gymnasium) geringer wird. Dies ist in Deutschland seit den 1960er-Jahren beobachtbar. Über die Bildungsexpansion im allgemeinbildenden Schulwesen hinaus kann durch die zunehmende internationale Vernetzung und Dynamik der Arbeitswelt in Verbindung mit technologischem Fortschritt der Bedarf an ▸ lebenslangem Lernen zu einem Anstieg der vor allem beruflich motivierten Erwachsenenbildung (▸ Fort- und qualifizierende ▸ Weiterbildung) führen, mit dem einhergehend das Bildungsniveau ebenso in der Erwachsenenbevölkerung steigt (▸ Bildungsmeritokratie).

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Bildungsintentionen: Grundlegende Ziele (▸ Lernziel; ▸ Lehrziel), die in einem Bildungsbereich erreicht werden sollen. *Michael Köck*

Bildungsmanagement: Das professionelle Gestalten, Steuern und Entwickeln der fachlichen, personellen, organisatorischen und sonstigen Rahmenbedingungen einer (Bildungs-)Organisation, (▸ Bildungsorganisationen) um adäquate Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen. Darunter fallen sowohl sachbezogene Leitungsaufgaben als auch personenbezogene Führungsaufgaben. *Ulrich Iberer/Ulrich Müller*

Bildungsmeritokratie: Mit Meritokratie wird das Ideal einer Gesellschaftsordnung bezeichnet, die gesellschaftliche Positionen (Ansehen, Macht, Vermögen) in erster Linie nach Leistung verteilt. Das Leistungsprinzip kann auch in Demokratien soziale ▸ Ungleichheit bis zu einem gewissen Ausmaß legitimieren, sofern Grundrechte, eine Gleichheit an Chancen sowie die gesellschaftliche und politische Teilhabe für alle gegeben sind. In einer Bildungsmeritokratie gelten die Bildungsabschlüsse (▸ Qualifikation), die eine Person erreicht, als Nachweis einer bereits erbrachten Leistung oder als Prognose für die zukünftige Leistungsfähigkeit (▸ Zertifikat). Damit wird der soziale ▸ Status an Bildungsabschlüsse

gekoppelt (▸ Profession; ▸ Bildungsexpansion). *Michael Klebl*

Bildungsorganisationen: Institutionelle Einrichtungen, die dem Zweck der ▸ Bildung von Menschen dienen. Der Begriff betont dabei die zielgerichtete Planung des Handelns der Organisationsmitglieder im Hinblick auf Bildung als auch die sich daraus ergebende strukturelle Gefasstheit. Als Bildungsorganisation können sowohl öffentliche Einrichtungen mit explizitem Bildungsauftrag verstanden werden (z. B. Schulen, Universitäten) (▸ Berufsschule; ▸ Schulberufssystem), als auch Organisationen in anderer Trägerschaft, die Bildungsprozesse gezielt ermöglichen (z. B. ▸ Lernort „Unternehmen").

Ulrich Iberer/Ulrich Müller

Bildungsplanung: In einem umfassenden Verständnis bezeichnet der Begriff der Bildungsplanung diejenigen Tätigkeiten unterschiedlicher Akteure im Bildungssystem einer Gesellschaft, die dazu dienen, Ziele und Inhalte von Bildungsaktivitäten festzulegen. Dabei richten sich die Bemühungen um ▸ Bildung einerseits an gemeinschaftlichen Interessen aus. So hat jede Gesellschaft zur Aufgabe, das ihr zur Verfügung stehende Wissen an die nachfolgenden ▸ Generationen weiterzugeben, und dabei diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten als ▸ Qualifikationen zu bestimmen und auszuwählen, die für den Erhalt und die Weiterentwicklung einer Gesellschaft, insbesondere in der Arbeitswelt, notwendig sind. Andererseits gilt es, das individuelle Recht des Einzelnen in der Gesellschaft nach freier Entfaltung zu berücksichtigen, und so auch unabhängig von der Nützlichkeit für die Gesellschaft die Kräfte jedes Menschen durch Bildung zu fördern. In einem engeren Sinn bezieht sich der Begriff der Bildungsplanung auf die politische Steuerung in den gesellschaftlichen Bereichen, die der Bildung verpflichtet sind – das sind das Schulwesen, die berufliche Bildung und das Hochschulwesen einschließlich der Forschungsförderung. Tatsächlich findet Bildungsplanung aber auf allen Ebenen des Bildungswesens statt, so beispielsweise im ▸ Betrieb, oder in regionalen sowie kommunalen Zusammenschlüssen unterschiedlicher Anspruchsgruppen aus Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft. *Michael Klebl*

Bildungsprozessmanagement: Der gestaltete Kernprozess von ▸ Bildungsorganisationen, um das pädagogischen Primärziel (Vision) zu erreichen und daraus Wertschöpfung zu generieren. Es kann entweder als Geschäftsprozess die Funktion (bzw. den Zweck) der Organisation abbilden (v.a. bei originären Bildungsorganisationen wie Schulen, Akademien) (▸ Berufsschule; ▸ Schulberufssystem) oder als Unterstützungsprozess die personenbezogenen Ressourcen und Strukturen einer Organisation (z. B. bei einem Unternehmen) für deren Ziele erfolgswirksam beeinflussen.

Ulrich Iberer/Ulrich Müller

Bildungsstandards: Bildungsstandards beschreiben domänenspezifische ▸ Kompetenzen, inklusive entsprechender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges durch kumulativen Kompetenzerwerb erreicht haben sollen. Bildungsstandards sollen diesbezüglich überprüfbar sein, das heißt sie sollen durch Aufgaben(beispiele)

dargestellt und überprüft werden können.
Bernd Remmele

Bildungstheorie: Der Begriff der ▸ Bildung begründet im deutschsprachigen Raum einen Teilbereich des sozialen, politischen und ökonomischen Handelns: das Bildungssystem. Kennzeichnend für das zugrundeliegende Verständnis von „Bildung" ist, dass dieser Begriff nicht nur die Prozesse von Erziehung, ▸ Unterricht, Lernen und individueller Entwicklung beschreibt, sondern auch das Ziel dieser Prozesse: der gebildete Mensch. Bildungstheorie umfasst daher die systematische Beschäftigung mit Bildung als Ziel von Bildungsprozessen. „Bildung" ist für den Bereich der Bildung ein normativer Begriff. Die Bildungstheorie leistet jedoch keine normative Bestimmung dessen, was Bildung sein soll, sondern erklärt, reflektiert und kritisiert normative Begründungen für übergeordnete Ziele (▸ Bildungsintentionen; ▸ Lehrziel; ▸ Lernziel) und konkrete Inhalte (▸ Lerninhalte) in Bildungsprozessen. *Michael Klebl*

Bologna-Prozess: Europaweiter Reformprozess an den Hochschulen seit 1999, mit dem Ziel, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, um in der Folge die territoriale Mobilität von Studierenden und Arbeitskräften in Europa zu fördern. Als Start der Umsetzung der vorab vereinbarten Ziele gilt die Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999, die von den Bildungsministern aus 29 europäischen Nationen unterzeichnet wurde. Zentrale Kennzeichen des Prozesses sind unter anderem die gestuften Bildungsabschlüsse (Bachelor, Master, Doktorat), ein Leistungspunktesystem zur quantitativen Bewertung von Studienleistungen (European Credit Transfer System, ECTS) sowie standardisierte Verfahren zur Qualitätssicherung von Hochschulen und Studiengängen durch ▸ Akkreditierung (▸ Europäischer Qualifikationsrahmen).
Michael Klebl

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Das BIBB ist eine bundesunmittelbare, rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts und hat zwei Funktionen: Zum einem führt es weisungsgebunden für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Aufgaben zur Förderung der beruflichen Bildung durch (§ 90 ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG)). Aufgaben sind unter anderem: Vorbereitung von ▸ Ausbildungsordnungen (▸ Ordnungsmittel zur Berufsausbildung), Mitwirkung an der Berufsbildungsstatistik und Vorbereitung des Berufsbildungsberichts, Förderung von Modellversuchen, Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und die Übernahme von Verwaltungsaufgaben des Bundes zur Förderung der Berufsbildung. Zum anderen ist es zuständige Stelle auf Bundesebene für den Hauptausschuss für Berufsbildung. Aufgaben des Ausschusses sind Empfehlungen für die einheitliche Anwendung des BBiG und die Beratung der Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung. Er beschließt das Forschungsprogramm des BIBB. Als Organ des BIBB gehören dem Hauptausschuss je acht Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer, der Länder sowie fünf des Bundes an. *Johannes Koch*

C

Compliance: Regelkonformität, bezeichnet die Beachtung von Regeln, Gesetzen und Richtlinien; je nach Anwendungsbereich durch Unternehmen, Arbeitnehmer, Patienten, Steuerpflichtige und andere. Im Zusammenhang mit Korruptionsbekämpfung, Datenschutz, Gleichstellung, Arbeitssicherheit und (ethischen) Standards haben in den ▸ Betrieben Grundsätze zur Einhaltung von Regeln und zur Vermeidung von Regelverstößen in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen. Dem entsprechend wurden Compliance-Trainings als Teil des Compliance-Managements zu einer wichtigen Aufgabe der betrieblichen ▸ Weiterbildung. *Michael Klebl*

Controlling: Im Allgemeinen Planung, Steuerung und Kontrolle zielorientierter Prozesse und Systeme im Kontext eines ▸ Betriebs oder eines Projekts. Das englische Verb *„to control"* bedeutet einfach „steuern, regeln"; das Substantiv „Controlling" wird im Englischen nicht für diese Tätigkeit der Unternehmensleitung verwendet, dort spricht man von *„managerial accounting"*. Kennzeichnend für Controlling ist die Ausrichtung der Aktivitäten an Zielen, sowie die Begründung lenkender Eingriffe durch quantitative Informationen, meist aggregiert durch finanzielle Kennzahlen. Bildungscontrolling lässt sich fassen als die zahlengestützte und zielorientierte Planung, Steuerung und Kontrolle von Bildungsaktivitäten. *Michael Klebl*

Curriculare Prinzipien: Hierunter wird zweierlei verstanden, nämlich zum einen die formale Strukturierung der Curricula und zum anderen deren inhaltliche Orientierung. Unter dem Aspekt der formalen Strukturierung haben sich historisch gesehen unterschiedliche Formen herausgebildet: ▸ Fächerprinzip (in mehreren Varianten), Konzentrische Curricula (▸ Curriculum), ▸ Spiralcurriculum, exemplarische Strukturierung (▸ Strukturierung, exemplarische), projektförmige und ganzheitliche Strukturierung (▸ Strukturierung, ganzheitliche). Unter inhaltlichen Aspekten (dominante Kategorien und Theorien) können traditionell normative, geisteswissenschaftliche und wissenschaftsorientierte (▸ Wissenschaftsorientierung) curriculare Prinzipen der ▸ Curriculumentwicklung und ihrer Produkte (▸ Lehrpläne, Curricula) unterschieden werden. In der neueren Zeit sind allerdings die Prinzipien ▸ Situations-, Qualifikations- (▸ Qualifikation), ▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung sowie Lernfeldorientierung (▸ Lernfelder) in den Vordergrund getreten. *Antonius Lipsmeier*

Curriculum: Dieser (eigentlich seit dem Mittelalter vertraute) Begriff hat seit der Schrift von Robinsohn (1967) den Lehrplanbegriff (▸ Lehrplan) verdrängt, weil er im Unterschied zu diesem dominant inhaltsorientierten Begriff (Unterrichtsinhalte, Fächer) (▸ Unterricht; ▸ Lerninhalt; ▸ Fächerprinzip) eine dynamische Betrachtung favorisiert (Entwicklungsdynamik der Lehrinhalte), und zwar unter Einbeziehung lernorganisatorischer, didaktisch-methodischer (▸ Didaktik) und qualifikatorischer Aspekte. *Antonius Lipsmeier*

Curriculumentwicklung: Prozess der Erstellung und Einführung von ▸ Lehr- oder Bildungsplänen (▸ Curriculum).

Der Prozess umfasst in der Regel folgende Schritte bzw. Aufgaben: Problemdefinition, argumentative Legitimierung und Festlegung von Kriterien für die Identifizierung und Auswahl von Zielen (▸ Lehrziel; ▸ Lernziel) und Inhalten (▸ Lerninhalte), Festlegungen über die formale und strukturelle Anordnung der Ziele und Inhalte innerhalb des Curriculums, Planung und Durchführung der Implementation und ▸ Evaluation des Curriculums. *Michael Köck*

D

Demografie: Interdisziplinär ausgerichtete Bevölkerungswissenschaft, die unterschiedliche Eigenschaften von Populationen (z. B. Größe, Zusammensetzung nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Herkunft, Bevölkerungsdichte und Wachstum) sowie Veränderungen in der Zusammensetzung, deren Ursachen und Folgen untersucht.
Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Demografischer Wandel: Ein in post-industriellen Gesellschaften feststellbares Phänomen rückläufiger Geburtenraten, veränderter Altersstruktur und der Schrumpfung der Bevölkerung im Ganzen. Der prozentuale Anteil der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Bürgerinnen und Bürger nimmt zu, während der Anteil der potenziell Erwerbstätigen abnimmt (▸ Demografie).
Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Dequalifizierung der Arbeitskraft: Unter Dequalifizierung der Arbeitskraft wird im Allgemeinen die Abwertung der fachlichen Fähigkeiten der Arbeiter im Rahmen einer zergliederten Produktionsweise verstanden, wie sie für tayloristische Arbeitsstrukturen symptomatisch ist. *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Der DQR ist dient der Einordnung der ▸ Qualifikationen des deutschen Bildungssystems untereinander, also innerhalb des Bildungssystems, sowie zur Herstellung einer Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen mit Qualifikationen aus Bildungssystemen in anderen europäischen Staaten. Die acht Kompetenz-Niveaus, die im deutschen Bildungssystem erworben werden können, sollen den acht Niveaus des ▸ Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zugeordnet werden können. Es sollen ferner eine stärkere Orientierung an ▸ Lernergebnissen etabliert und zumindest perspektivisch Möglichkeiten geschaffen werden, Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens (▸ Lernen, nichtformales; ▸ Lernen, informelles) anerkennen und anrechnen zu lassen. So erhält der Weg, auf dem ▸ Kompetenzen erworben worden sind, weniger Bedeutung, und alle vorhandenen Kompetenzen können beruflich „verwertet“ werden. Auch durch eine angestrebte Annäherung der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung soll das Ziel erreicht werden, den Bildungswegen weniger absolutes Gewicht zu verleihen und eine höhere ▸ Durchlässigkeit innerhalb eines Bildungssystems und zwischen Bildungs(sub)systemen herzustellen.
Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Dezentrale Ausbildung: Der Begriff wurde durch eine von Peter Dehnbostel im ▸Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) betreute Modellversuchsreihe am Anfang der 1990er Jahre geprägt. Als dezentral wird die ▸Ausbildung in Lerninseln durch hauptberufliche Ausbilder in betrieblichen Arbeitsprozessen (▸Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung; ▸Betrieb) bezeichnet, im Gegensatz zu der in zentralen Ausbildungswerkstätten (▸Lehrwerkstätte). Mit der Modellversuchsreihe wurde eine Rückbesinnung auf das Lernen in Arbeitsprozessen auch in Großbetrieben eingeleitet, die als Trend bis heute fortbesteht (▸dezentrale Lernorte; ▸Lernorte).

Johannes Koch

Dezentrale Lernorte: Sammelbegriff für verschiedene betriebliche ▸Lernorte (▸Betrieb) in der industriellen ▸Ausbildung, an denen im Gegensatz zu zentralen Lernorten (z. B. ▸Lehrwerkstätte oder Seminarraum) nicht alle Auszubildenden zentral zusammengefasst werden, sondern einzeln oder in Gruppen Teile der Ausbildung entweder im Produktionsbereich oder an eigens dafür eingerichteten Lernorten absolvieren (▸dezentrale Ausbildung). *Michael Köck*

Dezentralisierung: Unter Dezentralisierung wird die Verlagerung von Kompetenzen von hohen auf untere Hierarchieebenen, bis hin zur ausführenden Stelle, verstanden. *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

Diagnosekompetenz: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die benötigt werden, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme einzelner Lernender zu ermitteln und deren Lernhürden fortlaufend beurteilen zu können, um daran anschließendes didaktisches Handeln (▸Didaktik) planen zu können (▸Lernendenorientierung).

Julia Krämer/Christina Müller-Naevecke

Diagnostik, pädagogische: Im Mittelpunkt der pädagogischen Diagnostik steht die lernprozessbegleitende Ermittlung von Lernstand, Lernfortschritt sowie individueller Lernpotentiale und -probleme. Sie ist in den Lehralltag eingebettet und soll von der Lehrkraft durchgeführt werden. Ziel ist vor allem eine individuelle Lernförderung, dennoch können auch Selektionsentscheidungen auf Basis pädagogischer Diagnostik getroffen werden.

Julia Krämer/Christina Müller-Naevecke

Didaktik: Die wissenschaftliche Teildisziplin der Bildungswissenschaft, die systematisch über Situationen des Lehrens und Lernens reflektiert. Dabei ist die Didaktik eine Handlungswissenschaft, das heißt: Sie ist durch die Anleitung von Lehrkräften und Bildungsplanern (▸Bildungsplanung) auf die Bildungspraxis bezogen, und daher Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Als wissenschaftliche Disziplin konkretisiert sich die Didaktik in der Allgemeinen Didaktik, die umfassende und bereichsübergreifende Aussagen zu Lehr-/Lernprozessen zum Gegenstand hat, sowie in den ▸Fachdidaktiken, den Bereichs- oder Stufendidaktiken und in den speziellen Didaktiken, die sich jeweils auf einen abgegrenzten Bereich von Wissen und Können, auf einen institutionell begrenzten Bildungsbereich und auf spezielle Probleme des Lehrens und Lernens konzentrieren. Die Didaktik befasst sich mit der Frage danach, was (Inhalte) (▸Lerninhalte) und warum

(Intentionen, Ziele) (▸ Lehrziel; ▸ Lernziel; ▸ Bildungsintention) gelehrt werden soll, und wie (Lehr-/Lernmethoden) dies mit welchen Mitteln (Medien) gelehrt und gelernt werden kann (▸ Primat der Didaktik; ▸ Methodik). *Michael Klebl*

Didaktische Analyse: Die didaktische Analyse (▸ Didaktik) stellt ein Instrument der ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht) dar, das auf den Ergebnissen der ▸ Strukturanalyse und Lernzielbestimmung (▸ Lernziel) sowie auf der Kenntnis der konkreten Lernbedingungen und -voraussetzungen der jeweiligen Lernenden (▸ Lernendenorientierung) aufbaut und – aus einer explizit pädagogisch-didaktischen Perspektive – der Auswahl der zur Realisierung des ▸ Lehrziels geeigneten Lehrinhalte (▸ Lerninhalte) dient. Diese Auswahl ist – soll eine übergroße Stofffülle vermieden werden – notwendig, da im Verhältnis zur verfügbaren Unterrichtszeit und der kognitiven Aufnahmefähigkeit der Lernenden jedes zu lehrende Themengebiet in seiner Gesamtheit wesentlich zu umfangreich ist. Dabei sollte der auszuwählende und im Unterricht zu lehrende Stoff so beschaffen sein, dass er einerseits die vorhandene Unterrichtszeit sowie die Aufnahmefähigkeit der Lernenden nicht übersteigt (▸ Unterrichtsmomente), andererseits aber dennoch eine vollumfängliche Realisierung der Lernziele gewährleistet; ebenso ist darauf zu achten, dass der Stoff exemplarisch (▸ Strukturierung, exemplarische) für weitere Fälle steht und auf diese leicht übertragen werden kann, bei den Lernenden Interesse weckt, ihre ▸ Handlungsfähigkeit steigert bzw. ermöglicht, grundlegende wissenschaftsbezogene Kenntnisse bietet sowie für die gegenwärtige als auch für die voraussichtliche zukünftige Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden Relevanz besitzt. *Lukas Lutz*

Didaktische Prinzipien: Anerkannte Grundsätze zur Bestimmung von ▸ Lernzielen, zur Auswahl von ▸ Lerninhalten und zur Gestaltung des ▸ Unterrichts (▸ Didaktik). *Michael Köck*

Didaktische Reduktion: Verfahren zur Anpassung von ▸ Lerninhalten an eine Zielgruppe (▸ Lernendenorientierung), entweder durch Vereinfachung der Inhalte auf Kosten der wissenschaftlichen Gültigkeit (vertikale didaktische Reduktion) oder durch Wechsel zu einer anderen Repräsentationsform bei Beibehaltung des wissenschaftlichen Gültigkeitsumfanges (horizontale didaktische Reduktion) (▸ Didaktik). *Michael Köck*

Didaktisches Modell: Mit dem Begriff des Modells wird im Allgemeinen eine Abbildung eines Ausschnitts der Wirklichkeit verstanden, die zu bestimmten Zwecken vorgenommen wird und daher nur für wesentlich erachtete Merkmale eines Bereichs der Realität wiedergibt. Ein Modell bezieht sich entweder auf einen gegebenen Ausschnitt der Wirklichkeit (Abbild, z. B. ein Modell des Planetensystems), oder dient dazu, einen Ausschnitt der Wirklichkeit zu beschreiben, der noch nicht existiert (Vorbild, z. B. ein Modell für ein Bauvorhaben). Ein Modell kann anschaulich konkret, also selbst in der Realität vorhaben sein (z. B. ein Versuchsaufbau), oder theoretisch sein (z. B. ein Modell eines Geschäftsprozesses). Ein didaktisches Modell ist im Rahmen der Allgemeinen ▸ Didaktik eine Abbildung von Situationen des Lehrens und Lernens, die zum Zweck entworfen

wurden, das komplexe Geschehen der Interaktion zwischen den Adressaten in Lehr-/Lernprozessen, Lehrkräften und Lerngegenständen beschreibbar und damit gestaltbar zu machen. Didaktische Modelle umfassen daher einerseits ▸ Strukturmodelle, die für wesentlich erachtete Elemente und ihre Beziehungen in didaktischen Situationen beschreiben (z. B. Adressaten, Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien) (▸ Bildungsintentionen; ▸ Lehrziel; ▸ Lernziel; ▸ Lerninhalte). Andererseits schließen didaktische Modelle auch Prozess- oder ▸ Vorgehensmodelle ein, die sich auf Abläufe in Lehr-/Lernsituationen sowie auf das Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Lehr-/Lernprozessen beziehen (▸ Unterrichtsplanung). Des Weiteren enthalten didaktische Modelle explizit oder implizit ▸ didaktische Prinzipien, die praktisches didaktisches Handeln anleiten. Bekannte didaktische Modelle sind die ▸ Didaktische Analyse nach Klafki oder das Berliner Modell der Didaktik nach Heimann, Schulz und Otto. *Michael Klebl*

Differenzierung: Alle organisatorischen und didaktischen Entscheidungen (▸ Didaktik), die darauf abzielen, Alters-, Geschlechts-, Niveau-, Leistungs- sowie Interessenunterschieden der Zielgruppe einer Bildungsmaßnahme oder eines Bildungsganges gerecht zu werden (▸ Diversity; ▸ Gender; ▸ Heterogenität). *Michael Köck*

Digital Natives: Mit dem Begriff „Digital Natives" geht die Vorstellung über eine ▸ Generation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen einher, die mit Informationstechnologie aufgewachsen sind und für die darum der Umgang mit dieser Technologie selbstverständlich ist (▸ Generation Y). Alle früheren Generationen sind demgegenüber „Digital Immigrants", die den Umgang mit Technologie erst wie eine Fremdsprache lernen müssen. Der Begriff „Digital Natives" wird jedoch auch kritisch diskutiert, da er der Vielschichtigkeit von Lebenswelten nur begrenzt gerecht wird und innerhalb der Generation der „Digital Natives" auch eine hohe intragenerationale ▸ Heterogenität besteht. *Sabrina Berg*

Diskriminierung: Von Diskriminierung wird bei personen- oder gruppenspezifischer Benachteiligung in individuellen, sozialen, strukturellen, institutionellen sowie sprachlichen Kontexten gesprochen. In der Regel werden ein oder mehrere Diversitätsfaktoren (Intersektionalität) (▸ Diversity), die von einer (oftmals unbewusst) gesetzten Norm abweichen, als Gegenstand der Diskriminierung herangezogen. *Mona Massumi*

Diversity (Diversität): Der Begriff Diversity hat den Begriff der ▸ Heterogenität abgelöst, auch wenn er oftmals synonym verwendet wird. Diversity meint das Bewusstsein sowie die anerkennende Haltung gegenüber Vielfalt jedes Individuums und zielt auf einen gleichberechtigten, ressourcenorientierten Umgang mit individuellen Merkmalen (▸ Diversity Management). *Mona Massumi*

Diversity Management: Betriebliches Konzept zum gewinnbringenden Umgang mit der Vielfalt von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (▸ Diversity). Ein grundlegender Gedanke hinter dem Konzept besteht darin, individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ansichten

nicht als Problem, sondern als Vorteil zu sehen und Maßnahmen darauf abzustimmen, diese Vorteile nutzbar zu machen. *Sebastian Barsch*

Doing gender: Alternativ: das Geschlecht „tun". Ein Synonym für die Perspektive der sozialen Konstruktion von Geschlecht, wonach Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität und Geschlechtszugehörigkeit in sozialen Prozessen bzw. Interaktionen immer wieder reproduziert und bestätigt wird. Man hat demnach nicht einfach ein Geschlecht, sondern stellt es immer wieder her (▸ Gender).
Britta Thege/Marike Schmeck

Drittelparität: Drittelparität ist das Grundprinzip für die Selbstverwaltung der Berufsbildung nach dem ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Berufsbildungsausschüssen- auf Landes- und regionaler Ebene. In die Ausschüsse werden Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer (▸ Sozialpartner) und der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (▸ Berufsschule) entsandt. Auch Prüfungsausschüsse für ▸ Berufe nach dem BBiG müssen paritätisch besetzt sein, davon aber nur eine Lehrkraft. Die Berufsbildungsausschüsse sind auf Landesebene bei dem jeweils zuständigen Ministerium angesiedelt, auf regionaler Ebene bei den zuständigen Stellen, d. h. überwiegend bei den jeweiligen ▸ Kammern. Auch für die Bundesebene schreibt das BBiG ein entsprechendes Organ der Selbstverwaltung (im ▸ Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)) vor, wegen der Beteiligung von Vertretern von Bund und Ländern ist hier eine Viertelparität vorgegeben.
Johannes Koch

Duales Studium: Als duales Studium wird bezeichnet, wenn das Studium an einer Hochschule mit hohen Praxisanteilen nach dem Vorbild der beruflichen Bildung (▸ Duales System; ▸ Berufsschule) verbunden wird. Weil es sich bei den Studierenden um junge Erwachsene handelt und damit der betriebliche Teil nicht nach dem ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) verbindlich geregelt ist, finden sich in der Praxis unterschiedliche Rechtskonstruktionen. Teilweise kombinieren ▸ Betriebe das duale Studium mit einer betrieblichen ▸ Ausbildung nach dem BBiG. Je nach Landesschulgesetz ist eine Befreiung vom Berufsschulunterricht (▸ Unterricht) möglich. Die Studierenden legen über ihren Studienabschluss hinaus auch eine Prüfung in einem anerkannten ▸ Ausbildungsberuf ab. Andere Betriebe schließen nur einen ergänzenden Praktikumsvertrag. In diesem Fall gibt es für den betrieblichen Teil keine rechtlichen Vorgaben. In beiden Varianten ist die Abstimmung zwischen den zwei oder drei ▸ Lernorten ungeregelt. Nur Berufsakademien bzw. Dualen Hochschulen schließen mit Betrieben verbindliche Verträge über die Inhalte für die betrieblichen Praxisphasen ab. *Johannes Koch*

Duales System: Als Duales System der beruflichen Bildung wird die ▸ Ausbildung an zwei ▸ Lernorten, ▸ Betrieb und ▸ Berufsschule, bezeichnet. Der betriebliche Anteil überwiegt den schulischen etwa im Verhältnis von 7:3. Vergleichbare Systeme zur deutschen dualen Ausbildung findet man noch in Österreich, in der Schweiz und teilweise auch in Frankreich (im Elsass). Von einer schulischen (oder auch akademischen) Qualifizierung mit betrieblichen Praktika

unterscheidet die duale Ausbildung die verschiedenen rechtlichen Regelungen für beide Lernorte. In Deutschland sind dies das ▸Berufsbildungsgesetz (BBiG) und ▸Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung und die Schulgesetze und ▸Lehrpläne für den Berufsschulunterricht (▸Ordnungsmittel zur Berufsausbildung; ▸Unterricht). Einheitliche rechtliche Rahmenbedingungen werden in Deutschland erschwert durch die Kulturhoheit der Länder, die damit allein für die Schulgesetzgebung zuständig sind. Einheitliche Rahmenbedingungen für die betriebliche Ausbildung werden erreicht, indem das BBiG dem Arbeitsrecht zugeordnet wird, und damit nicht unter die Kulturhoheit der Länder fällt. Das führt zu zwei ganz unterschiedlichen Rechtssystemen und Zuständigkeiten für beide Lernorte. Zudem sieht das BBiG die Durchführung und Kontrolle der betrieblichen Ausbildung durch die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft, also vor allem der Industrie- und Handels- und der Handwerkskammern (▸Kammern) vor. *Johannes Koch*

Durchlässigkeit: Die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Bildungswegen zu wechseln. Der Wechsel kann dabei in eine höhere Stufe des Bildungswesens erfolgen (vertikale Durchlässigkeit), etwa von der Realschule in das Gymnasium oder nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung (▸Ausbildung) über Zwischenstufen in die Hochschule. Der Wechsel kann sich auch über Bildungsebenen gleichen Niveaus, aber verschiedenen Inhalts, vollziehen, sodass damit bspw. ein Berufswechsel (▸Beruf) einhergehen kann ohne gleichzeitigen (formalen Bildungs-)Statuswechsel (▸Status) (horizontale Durchlässigkeit). Die Durchlässigkeit eines Bildungssystems ist eine wichtige Voraussetzung, um berufliche, aber auch soziale Mobilität zu realisieren. Durch ein durchlässiges Bildungssystem wird auch das Prinzip der ▸Bildungsmeritokratie zu realisieren erleichtert oder gar erst ermöglicht.

Silvester Popescu-Willigmann

E

E-Learning: Sammelbegriff für vielfältige Formen des Einsatzes digitaler Medientechniken zu Zwecken des Lehrens und Lernens. In den meisten Fällen bezieht sich der Begriff E-Learning auf Lehr-/Lernszenarien, in denen digitale Lehr-/Lernmaterialen zum bestimmenden Element werden. Der Einsatz digitaler Medientechniken in Präsenzlehrveranstaltungen gilt daher nicht immer als E-Learning. Die Begriffsverwendung ist jedoch recht uneinheitlich. Es können verschiedene Merkmale digitaler Medientechniken bestimmt werden, die zu Änderungen gegenüber dem traditionellen Klassenunterricht (▸Unterricht) führen. Diese betreffen – unter anderem – zum Ersten erweiterte Möglichkeiten der Darstellung von Wissen und Übung von Fähigkeiten durch Multimedialität, Multimodalität und Interaktivität. Zum Zweiten ermöglichen digitale Medientechniken Lernen unabhängig von Ort und Zeit, so dass sowohl individualisiertes Lernen als auch Lernen auf Distanz möglich wird. *Michael Klebl*

Einarbeitung: Unterweisung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Besonderheiten eines Arbeitsplatzes. Die Einarbeitung geht von der Annahme aus, die für die Arbeitstätigkeit erforderlichen ▸ Qualifikationen generell vorhanden sind, aber eine Anpassung an spezifische Anforderungen des Arbeitsplatzes notwendig sind. Sind keine einschlägigen Qualifikationen vorhanden, spricht man von „Anlernen". Die Einarbeitung folgt der Arbeitsaufnahme nach der verwaltungstechnischen Einstellung und wird von der sozialen Eingliederung begleitet.

Michael Klebl

Employability: Employability (auch: ▸ Beschäftigungsfähigkeit) bezeichnet die Fähigkeit zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit. Während berufliche Bildungsmaßnahmen in der Vergangenheit – die einseitig auf dem Berufskonzept basierten – spezialisierend auf die Ausübung eines bestimmten ▸ Berufes vorbereiteten, und daher der Schwerpunkt auf der Vermittlung berufsspezifischer Fachkenntnisse und Fähigkeiten lag, ist aufgrund der zunehmenden Dynamisierung der ökonomischen Rahmenbedingungen und der Wissensbestände die Gewährleistung der Fähigkeit zu beruflicher Aktivität überhaupt unabhängig von spezifischen Berufen ein zentrales Element zeitgemäßer ▸ Bildungsplanung, da kaum mehr davon ausgegangen werden kann, dass der mit der ▸ Ausbildung begonnene berufliche Werdegang bis zum Berufslebensende kontinuierlich weitergeführt wird. Employability wird konstituiert durch eine auf berufliche Änderungen bezogene mentale Flexibilität und räumliche Mobilität sowie berufsunabhängige Kompetenzen wie berufliche Entscheidungs- und ▸ Handlungskompetenz und Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen (▸ Kompetenz, Sozial-; ▸ Kompetenz, Selbst-) (z. B. die Fähigkeit, lebenslang zu lernen). Da nach der beruflichen Ausbildung zahlreiche Berufs- und Arbeitsplatzwechsel erfolgen können, ist im berufsbildenden Kontext der Erweb dieser die Employability langfristig sichernden ▸ Kompetenzen unverzichtbar. Dennoch sollte umgekehrt – da zur Berufstätigkeit immer auch Fachkompetenz (▸ Kompetenz, Fach-) gehört – keineswegs vollständig auf die Vermittlung von Fachkenntnissen verzichtet werden; vielmehr kommt es auf eine ausgewogene Harmonisierung des Berufskonzeptes und der Employability-Orientierung an.

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Entgrenzung der Arbeit: Unter Entgrenzung von Arbeit wird im Allgemeinen eine zunehmende ▸ Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, die auch das Verhältnis von Arbeits- und Privatsphäre betreffen, verstanden.

Simone Kattwinkel/Moritz Petzi

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR): Mit dem EQR werden zwei Hauptziele verfolgt: Die grenzüberschreitende Mobilität und das Lebenslange Lernen zu fördern. Die Anerkennung von Bildungsabschlüssen (▸ Qualifikation) innerhalb der Europäischen Union soll durch Transparenz zwischen den Bildungssystemen erleichtert werden. Das Ziel der Förderung des ▸ Lebenslangen Lernens wird durch die Orientierung an ▸ Lernergebnissen angestrebt. Als Metarahmen auf supranationaler Ebene dient der EQR als Referenzsystem für die verschiedenen nationalen Bildungssysteme und als Übersetzungsinstrument

zwischen sich teils noch in der Entwicklung befindenden Nationalen Qualifikationsrahmen (für Deutschland der ▸ Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)).

Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Erwachsenenbildung, ökonomische: In der Erwachsenenbildung etabliert sich gegenwärtig ein Angebot zur ökonomischen Grundbildung. Es wird vor allem durch öffentliche und gemeinnützige Bildungsträger vorgehalten. Die Anbieter (▸ Bildungsorganisationen) nehmen an, dass bildungsbenachteiligte Erwachsene (▸ Benachteiligtenförderung) neben einer Alphabetisierung, einer mathematischen und informationstechnischen Grundbildung ökonomische Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags benötigen. *Günther Seeber*

Evaluation: Der Begriff ‚Evaluation' bezeichnet die wissenschaftlich fundierte und methodisch durchgeführte Bewertung von Aktivitäten der ▸ Bildungsplanung; einerseits werden damit die Leistungen der Lernenden – also der Umfang, in denen bestimmte ▸ Kompetenzen erworben wurden –, andererseits ebenso die Güte der von Bildungsplanenden und Lehrenden getroffenen Entscheidungen (z. B. die Konzeption von Ausbildungsgängen oder Unterrichtsstunden) (▸ Ausbildung; ▸ Unterricht) bewertet. Besonders in einer ▸ Output-orientierten Bildungsplanung kommt der Evaluation grundlegende Bedeutung zu, da durch sie festgestellt werden kann, ob und in welchem Umfang die intendierten Ziele (▸ Lehrziele) von Bildungsmaßnahmen realisiert wurden. Eine Evaluation kann sowohl auf der Makroebene (z. B. in Bezug auf neu eingeführte ▸ Ausbildungsberufe) und der Mesoebene (z. B. in Bezug auf Bildungsgangcurricula, ▸ Curriculum) als auch auf der Mikroebene (z. B. in Bezug auf die Realisierung der intendierten ▸ Lernziele in einer Unterrichtsstunde) des Bildungssystems durchgeführt werden.

Lukas Lutz

F

Fachdidaktiken: Eigenständige wissenschaftliche Disziplinen, die fachspezifische Lehr-/Lernprozesse als Gegenstand von Forschung und Lehre haben. Dabei bezieht sich der Begriff des Faches wiederum auf einen durch eine ▸ wissenschaftliche Disziplin, durch ein Schulfach oder durch ein berufliches Tätigkeitsfeld (▸ Beruf; ▸ Lernfelder) begrenzten Bereich von Wissen und Können. Im Allgemeinen gelten Fachdidaktiken als bildungswissenschaftliche Teildisziplinen (▸ Didaktik). Sie sind daher gegenüber der Fachwissenschaft, deren Lehr-/Lernprozesse sie untersuchen, eigenständig. *Michael Klebl*

Fächerprinzip: Mit dem Begriff des Fächerprinzips wird die grundlegende Gliederung von Lehr- und Bildungsplänen nach Unterrichts- (▸ Unterricht) oder Studienfächern bezeichnet. Dieser Gliederung der inhaltlichen und zielbezogenen Vorgaben für Lehr-/Lernprozesse entspricht eine passende Organisation in Bildungseinrichtungen nach Fächern, Disziplinen und Fachbereichen bzw. Fakultäten; sowie eine Orientierung der ▸ Ausbildung von Lehrkräften,

die ein oder mehrere Fächer erlernt oder studiert haben. Das Fächerprinzip ist traditionell sowohl im allgemeinbildenden als auch im beruflichen Schulwesen fest verankert. Schul- und Unterrichtsfächer stehen in enger Beziehung zu den jeweiligen ▸Bezugswissenschaften. Es gibt jedoch nicht für alle schulischen Fächer zugehörige ▸wissenschaftliche Disziplinen, und es gibt umgekehrt nicht für alle wissenschaftlichen Disziplinen zugehörige Schulfächer. Reformerische Ansätze in der ▸Didaktik haben oft als Ausgangspunkt und Ziel, die festgefügte Struktur der Unterrichtsfächer zu überwinden, bspw. durch fächerverbindenden Unterricht. Im Bereich der beruflichen Erstausbildung ist das Lernfeldkonzept (▸Lernfelder) als Gegenmodell verbreitet und etabliert. Es gibt jedoch auch gute Gründe für die Beibehaltung des Fächerprinzips. Zu nennen ist insbesondere der Geltungsanspruch von Erkenntnissen, die als wissenschaftliche Aussagen, Modelle oder Theorien nur im Kontext einer Disziplin Gültigkeit beanspruchen können. Zudem bieten wissenschaftliche Disziplinen eine Systematik zu vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten, sowie in der ▸Wissenschaftsorientierung die Möglichkeit, durch ein analytisches und kritisches Erkenntnisinteresse die Grenzen einer gegebenen Handlungssituation (▸Handlungsorientierung) zu überschreiten.

Michael Klebl

Fachkraft: Die Bundesagentur für Arbeit unterteilt ▸Berufe in vier verschiedene Anforderungsniveaus. Ab dem Anforderungsniveau 2 wird von Berufen gesprochen, die Fachkräfte ausüben. Berufe mit Anforderungsniveau 1 zählen nicht als Fachkraftberufe. Dazu zählen vor allem Helfer- und Anlerntätigkeiten, für die keine oder geringe Fachkenntnisse vorausgesetzt werden (▸angelernte Person, ▸ungelernte Person). Im Anforderungsniveau 2 sind die Berufe verortet, die der Tätigkeit einer Fachkraft entsprechen. Diese Berufe setzen eine zwei- oder dreijährige Berufsausbildung (▸Ausbildung) oder eine entsprechende Berufserfahrung voraus. Zum Anforderungsniveau 3 zählen komplexe Spezialistentätigkeiten. Das Anforderungsniveau beinhaltet Berufe, denen üblicherweise eine Meister- oder Technikerausbildung oder eine entsprechende Berufserfahrung vorausgegangen ist. Zum Anforderungsniveau 4 zählen Berufe, die hoch komplexe Tätigkeiten beinhalten und mindestens eine vierjährige Hochschulausbildung oder/und eine entsprechende Berufserfahrung voraussetzen. (▸Fachkräftemangel)

Sabrina Berg

Fachkräftemangel: Ein Mangel an qualifizierten Fachkräften (▸Fachkraft) stellt sich auf dem Arbeitsmarkt durch dauerhafte Schwierigkeiten bei der Besetzung offener Stellen dar. Um die aktuelle Fachkräftesituation zu analysieren, gibt die Bundesagentur für Arbeit regelmäßige Statistiken heraus, die sich auf aktuelle Engpässe in bestimmten Berufsgruppen (▸Beruf) beziehen, jedoch keine ▸Prognose für künftigen Fachkräftemangel darstellen. *Sabrina Berg*

Flexibilisierung: Flexibilität ist eine sowohl im gesellschaftlichen Bereich als auch im Arbeits- und Berufsleben positiv besetze Kategorie: Der flexible Mensch, also der unter sich verändernden gesellschaftlichen, politisch-ökonomischen Bedingungen anpassungsfähige

Mensch; der flexible betriebliche Mitarbeiter, der auf den arbeitsorganisatorischen Wandel reagieren kann und der in unterschiedlichen Arbeitssituationen einsetzbar ist. Dafür sind allerdings sowohl entsprechende institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen einerseits als auch angemessene Kompetenzprofile auf individueller Ebene andererseits erforderlich. Unter curricularen Aspekten ist es schwierig, diesen Forderungen zu entsprechen; Strategien sind beispielsweise: Offene Curricula (▸ Curriculum), ▸ Kerncurricula, ▸ Modularisierung, Grundbildung, ▸ lebenslanges Lernen. *Antonius Lipsmeier*

Förderplanung, individuelle: Konzept aus der Sonderpädagogik, auf Basis dessen für jeden Lerner bzw. jede Lernerin individuelle Maßnahmen der Förderung zunächst diagnostiziert und darauf aufbauend spezielle Fördermaßnahmen entwickelt werden. *Sebastian Barsch*

Fortbildung, berufliche: Auf berufliche Erstausbildung (▸ Ausbildung) aufbauende Qualifizierungsmaßnahmen, die im Rahmen der ▸ Anpassungsfortbildung für veränderte berufliche Anforderungen rüsten sollen, im Rahmen der ▸ Aufstiegsfortbildung die formalen Voraussetzungen für einen beruflichen Karriereaufstieg (▸ Bildungsmeritokratie) bieten können. *Michael Köck*

Fortbildungsordnung: Grundlage für Maßnahmen der ▸ Aufstiegsfortbildung, enthält unter anderem Ziel, Inhalte sowie Anforderungen der Abschlussprüfung (▸ Fortbildung, berufliche).
Michael Köck

Früherkennung: Identifizierung von zukunftsrelevanten, aber bereits vorfindbaren Entwicklungen, und Nutzung dieser Ergebnisse für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse. *Lars Windelband*

G

Gender: Das „soziale Geschlecht", Vorstellungen von „Männlichkeit" und „Weiblichkeit" und die Verhaltensvorschriften, Geschlechterrollen und geschlechtstypischen Erziehungsprogramme, die eine Gesellschaft für Frauen und Männer definiert und praktiziert (▸ Doing gender; ▸ Diskriminierung).
Britta Thege/Marike Schmeck

Genderkompetenz: Eine ▸ Schlüsselkompetenz, die die Sensibilisierung für und das Wissen über die sozialen Geschlechterverhältnisse und deren Auswirkungen im ▸ Beruf und in der Lebensführung sowie die Reflexion der nachteiligen Folgen von Geschlechterstereotypen umfasst und Menschen in die Lage versetzt, gleichstellungsorientiert zu handeln (▸ Gender).
Britta Thege/Marike Schmeck

Gender Pay Gap: Geschlechtstypische Entgeltdiskriminierung (▸ Diskriminierung; ▸ Gender). Es ist ein Strukturindikator, der den prozentualen Unterschied im durchschnittlichen Bruttostundenverdienst von Männern und Frauen einer Volkswirtschaft erfasst. Der unbereinigte Gender Pay Gap betrachtet den Entgeltunterschied zwischen Frauen

und Männern in allgemeiner Form, während der bereinigte Gender Pay Gap Löhne von Frauen und Männern mit denselben, individuellen Merkmalen (z. B. Bildungsniveau, Berufs- und Branchenzugehörigkeit, Erwerbsumfang, Alter u. a. m.; ▸Beruf; ▸Wirtschaftssektor) vergleicht. *Britta Thege/Marike Schmeck*

Generation: Der Begriff der Generation wird häufig gleichbedeutend mit den Begriffen Kohorte oder auch Jahrgang verwendet. Generationenkonzepte verwenden meist ein markantes Merkmal einer Zeitperiode innerhalb derer zum Beispiel ähnliche Erfahrungen und Erwartungen von Personen verortet werden können. Die Generation der ▸„Digital Natives" zum Beispiel beschreibt eine Kohorte, die mit Informationstechnologie aufgewachsen ist (▸Generation Y).

Sabrina Berg

Generation Y: In der Arbeitswelt übliche Bezeichnung für eine Kohorte (▸Generation) von Arbeitskräften, die zwischen Mitte der 1970er Jahre und dem Beginn des 21. Jahrhundert geboren sind, und daher seit etwa 2010 vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem wechseln. Die Angehörigen der Generation Y folgen in der Altersstruktur innerhalb der erwerbstätigen Bevölkerung der „Generation X" (Geburtsjahr etwa 1965 bis 1975) sowie den „Babyboomern" (bis zum Geburtsjahr etwa 1965, in Deutschland die „Kinder des Wirtschaftswunders") (▸Demografie; ▸Demografischer Wandel). Neben der quantitativen demografischen Betrachtung (die Babyboomer sind die geburtenstarken Jahrgänge der Nachkriegszeit; diese wechseln bis zu Jahr 2030 in die Rente) werden den Angehörigen der jeweiligen Kohorte besondere Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben. Diese Eigenschaften sind, so die Annahme, durch die besonderen sozialen, politischen, technischen und ökonomischen Rahmenbedingungen im jeweiligen Kindes- und Jugendalter geprägt. Für die Angehörigen der Generation Y wird unter anderem angenommen, dass diese über einen hohen Bildungsstand verfügen und besonders technikaffin sind (mit Blick auf digitalen Informations- und Kommunikationstechniken) (▸Digital Natives). Zudem wird unterstellt, dass für diese Generation in der Arbeitswelt Ansprüche wie Sinnhaftigkeit der Arbeit sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wichtiger sind als ▸Status und Gehalt (Der Buchstabe Y steht hier englisch ausgesprochen für „Why?"). Letztlich zeigen soziologische Analysen zu den Kohorten jedoch, dass die intragenerationalen Differenzen recht bedeutend sind, so dass fraglich bleibt, ob es überhaupt sinnvoll ist, von der Homogenität (▸Heterogenität) einer Kohorte auszugehen. Letztlich führen entsprechende Analysen, wenn sie popularisiert werden, immer auch zu pauschalen Zuschreibungen, die zudem das Selbstbild der Individuen einer Kohorte prägen.

Michael Klebl

Gewerblich-technische Berufe: Produzierende oder herstellende ▸Berufe, deren Aufgaben und Tätigkeiten in besonderer Weise auf technische Artefakte und Sachsysteme bezogen sind.

Michael Köck

Gleichwertigkeit: Bewertung zweier Bildungsabschlüsse als hinreichend ähnlich in Bezug auf die zertifizierten (▸Zertifikat) ▸Qualifikationen und der

daraus abzuleitenden Ansprüche, wie beispielsweise dem Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. Dem Begriff der Gleichwertigkeit kommt zum einen in der Debatte um die Spaltung des deutschen Bildungssystems in einen berufsbildenden und einen allgemeinbildenden bzw. akademischen Bereich eine große Bedeutung zu (▸ Durchlässigkeit). Mit „Gleichwertigkeit" wird hier der Anspruch beschrieben, dass Abschlüsse des einen Sektors (meist des berufsbildenden Bereichs) als ähnlich qualifizierend bewertet werden. wie die Abschlüsse des anderen Sektors (meist des akademischen Bereichs). Mit der Output-Orientierung im ▸ Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und im ▸ Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), die ausschließlich ▸ Lernergebnisse, nicht aber ▸ Lernorte, -formen und -zeiten betrachtet, ist die Erwartung verbunden, dass künftig die berufliche Bildung als gleichwertig zur akademischen ▸ Bildung anerkannt wird. Zum anderen ist der Begriff der Gleichwertigkeit für die Anerkennung im Ausland erworbener Bildungsabschlüsse von zentraler Bedeutung. Eine Prüfung auf Gleichwertigkeit stellt nach dem ▸ Anerkennungsgesetz fest, ob im Ausland erworbene Qualifikationen gleichwertig zu einer in Deutschland erworbenen Qualifikation sind. Für beide Anwendungsgebiete gilt, dass das Konzept der Gleichwertigkeit auf die Geltung der erworbenen Qualifikationen außerhalb des jeweiligen institutionellen Bildungskontextes abzielt, so dass Gleichwertigkeit keine Gleichartigkeit des Bildungskontextes voraussetzt.

Michael Klebl

H

Handlungsfähigkeit, berufliche: Sie ist entsprechend dem ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) das Ziel der Berufsausbildung (▸ Ausbildung). Berufliche Handlungsfähigkeit wird definiert als diejenigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt auszuüben. Der Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit lässt sich vom Berufsprinzip (▸ Beruf) her deuten, das grundlegend ist für das BBiG: Einzelne berufliche ▸ Handlungskompetenzen (▸ Kompetenz) werden ausgehend von den Anforderungen der Arbeitswelt zu einem strukturierten, sinnvollen Ganzen zusammengefasst. *Michael Klebl*

Handlungskompetenz, berufliche: Berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten", die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, in einer sich wandelnden Arbeitswelt, notwendig sind (§ 1 Abs. 3 ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG)). *Monika Hackel*

Handlungsorientierung: Der Begriff der Handlungsorientierung wird in der beruflichen Bildung (▸ Ausbildung; ▸ Fortbildung, berufliche; ▸ Weiterbildung) mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Unterscheiden lässt sich: *Handlungsorientierung als ▸ didaktisches Prinzip* (▸ Didaktik): Hier werden zu vermittelnde Inhalte nicht fachsystematisch, sondern aus der zu erlernenden Handlung hergeleitet (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung). Wird vom Theorie-Praxis Paradigma ausgegangen, soll handlungsorientierte Theorie

die kognitiven Voraussetzungen für die fachgerechte Ausführung von Arbeitstätigkeiten liefern. *Handlungsorientierung als methodisches Prinzip:* Als Methode wird mit der Handlungsorientierung das Prinzip des Lernens durch Handeln verfolgt. Danach wird ein Lernprozess mit der praktischen Ausführung einer Arbeitstätigkeit begonnen, und Fachtheorie erst danach erarbeitet. *Handlungsorientierung nach der Handlungsregulationstheorie:* Die vor allem von Hacker (Dresdener Schule der Arbeitspsychologie) entwickelte arbeitspsychologisch begründete Handlungsregulationstheorie geht von einer Regulierung zielgerichteter Arbeitstätigkeiten durch mental präsente (operative) Bilder vom Ziel und Ablauf hierarchisch organisierter Teiltätigkeiten aus. Als methodisches Konzept ist daraus das Lernen nach dem Modell der „Vollständigen Handlung" mit den sechs Stufen „Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten" und die Anleitung durch Leitfragen dafür, entwickelt worden. In der verkürzten Form „Planen, Ausführen und Kontrollieren" wird diese Variante der Handlungsorientierung heute in allen ▸Ausbildungsordnungen verbindlich vorgegeben. *Johannes Koch*

Handwerksordnung (HwO): Gesetzesgrundlage für das Handwerk und für die Berufsausbildung (▸Ausbildung; ▸Duales System) im Handwerk. *Michael Köck*

Heterogenität: In Lernprozessen bezieht sich der Begriff auf Lernende innerhalb einer Lerngruppe, die sich hinsichtlich eines oder mehrerer (lernrelevanter) Merkmale (z. B. physisch, sprachlich, sozioökonomisch, kulturell) unterscheiden (▸Differenzierung). So findet der Begriff der Heterogenität im schulischen Kontext häufig dann Verwendung, wenn die heterogenen Voraussetzungen einer Person das Lern- und Leistungsvermögen (direkt sowie indirekt) negativ beeinflussen und somit als Problem wahrgenommen werden, das es mittels additiver oder separierender Förderung auszugleichen gilt. *Mona Massumi*

I

Imitationslernen: Bezeichnung für weitestgehend unterweisungsfreies Lernen innerhalb der ▸Ausbildung durch Nachahmung. *Michael Köck*

Inklusion: Maßnahmen, um alle Mitglieder der Gesellschaft gleichberechtigt zu allen Ressourcen wie ▸Bildung, Wohnen, Arbeit etc. Zugang zu verschaffen. Inklusion zielt auf das Hinterfragen von starren Kategorien wie ▸Behinderung, ethnischer oder sozialer Hintergrund, um Chancenungerechtigkeiten, die auf Basis dieser Kategorien entstehen, abzubauen. Gleichzeitig wird mit der Inklusion das Prinzip verfolgt, dass alle Menschen unabhängig ihrer subjektiven Beschaffenheit gleiche Rechte und Möglichkeiten haben. Bildungspolitisch zielt Inklusion auf Teilhabe und Selbstbestimmung auch von Menschen mit Behinderungen. *Sebastian Barsch*

Industrie 4.0: Mit dem Begriff Industrie 4.0 wird die Schwelle zur vierten industriellen Revolution beschrieben, die sich durch eine erhöhte

Digitalisierung und damit einhergehende Integration von Informationstechnologie in industrielle Produktionsprozesse auszeichnet. *Sabrina Berg*

Input-Orientierung: Die in der Vergangenheit fast ausschließlich anzutreffende und daher als klassisch zu bezeichnende Methode der ▸Bildungsplanung fokussierte im Gegensatz zu der heute vorherrschenden ▸Output-Orientierung die zu vermittelnden Inhalte bzw. den zu vermittelnden Lernstoff. Im Zentrum bildungsplanerischer Überlegungen stand also, was gelehrt und durch die Lehrkraft als ‚Einsatz' oder ‚Beitrag' (engl.: Input) in den Lehr-/Lernprozess eingebracht wurde. Auf Makroebene des Bildungssystems stellen inhaltsbezogen ▸Lehrpläne eine Input-orientierte Form der Bildungsplanung dar, während auf Mikroebene eine ▸Unterrichtsplanung (▸Unterricht) dann als input-orientiert zu bezeichnen ist, wenn sie zunächst die zu lehrenden Inhalte bestimmt und von diesen andere ▸Unterrichtsmomente (Ziele, Methoden sowie die Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen) ableitet.

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Instruktionsdesign: Deutsche Bezeichnung für die Forschungsrichtung „Instructional Design" im anglo-amerikanischen Raum: Instructional Design hat als Forschungsgegenstand das systematische und wissenschaftlich begründete Vorgehen bei der Planung, Gestaltung und Bewertung von Lernumgebungen. Dabei umfasst der Begriff der Lernumgebung sowohl die Lehr-/Lernmaterialien, die dem Lernen dienen, als auch den Organisationsplan für Lehr- und Lernhandlungen (▸Unterrichtsplanung). Als Forschungsrichtung ist das Instructional Design lern- und kognitionspsychologisch fundiert. Es steht damit im Gegensatz zur Allgemeinen ▸Didaktik im deutschsprachigen Raum (▸Didaktisches Modell). Kern des Instructional Design sind Modelle, die als konkrete Handlungsanleitungen für die pädagogische Praxis konzipiert sind („ID-Modelle"). Forschung im Instructional Design überprüft deren Grundlagen sowie deren Wirkungen empirisch.

Michael Klebl

J

Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG): Das „Gesetz zum Schutz der arbeitenden Jugend" dient dem Schutz vom Personen unter 18 Jahren 1. in der Berufsausbildung (▸Ausbildung), 2. als Arbeitnehmerinnen, Arbeitnehmer oder Heimarbeiterinnen bzw. Heimarbeiter, 3. mit sonstigen Dienstleistungen, die der Arbeitsleistung von Arbeitnehmenden oder Heimarbeitenden ähnlich sind, oder die 4. in einem der Berufsausbildung ähnlichen Ausbildungsverhältnis stehen (§ 1 Abs. 1). Es enthält Ge- und Verbote bezüglich der Beschäftigung von Kindern (unter 15-Jährige) und Jugendlichen (15- bis 17-Jährige), besondere Pflichten für jene, die Kinder oder Jugendliche beschäftigen (Arbeitgeber), Voraussetzungen zur Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen sowie Durchführungsvorschriften inklusive Straf- und Bußgeldvorschriften für Verstöße. Ziel des Gesetztes, ist es Kinder und Jugendliche vor Überforderung,

Überbeanspruchung und vor Gefahren am Arbeitsplatz zu schützen. So gibt es etwa einVerbot der Beschäftigung von Kindern (§ 5), das nur bei Vorliegen der im Gesetz genannten Tatbestände ausnahmsweise doch zulässig ist (wie z. B. für eine Berufsausbildung, wenn die Kinder der Vollzeitschulpflicht nicht mehr unterliegen, § 7 Abs. 1). Ebenso ist die zulässige Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft, wie etwa betreffend der Arbeitszeit, Berufsschulzeit (▸Berufsschule) und der Freizeit (§§ 8-21b) oder in Bezug auf die Art der Tätigkeiten, bei der die Dispositionsfreiheit des Arbeitgebers durch Beschäftigungsverbote und -beschränkungen eingeschränkt ist (§§ 22-27). Das JArbSchG ist von großer Relevanz vor allem für die berufliche (Erst-)Ausbildung, da trotz steigenden Alters der Auszubildenden im ▸Dualen System gegenwärtig noch immer mehr als 30 Prozent aller Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger unter 18 Jahren alt ist (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2015, S. 166).

Silvester Popescu-Willigmann

K

Kammern: Kammern sind Körperschaften öffentlichen Rechts zur Selbstverwaltung der Wirtschaft. Für alle Unternehmen der Wirtschaft, mit Ausnahme der freien ▸Berufe, besteht Zwangsmitgliedschaft. Die größten Kammern sind Industrie- und Handels- und Handwerkskammern. Sie sind regional gegliedert. In der Berufsbildung sind Kammern die zuständigen Stellen nach dem ▸Berufsbildungsgesetz (§ 71 BBiG) für die Durchführung und Kontrolle. Dazu errichten sie einen Berufsbildungsausschuss, dem jeweils sechs Vertreter der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer (▸Sozialpartner) und der Lehrer an berufsbildenden Schulen (▸Berufsschule) (mit beratender Stimme) angehören. Der Berufsbildungsausschuss berät die Kammer und ist in wichtigen Fragen der beruflichen Bildung zu hören (§ 79 BBiG) und beschließt Rechtsvorschriften zur Umsetzung des BBiG sowie der Empfehlungen des Hauptschusses beim ▸Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Für die Durchführung von Prüfungen nach dem BBiG (§ 37-50) errichtet die zuständige Stelle Prüfungsausschüsse. Sie müssen jeweils mindestens drei Mitglieder haben, je zu gleichen Anteilen Vertreter von Arbeitgebern und Arbeitnehmern und mindestens einer Lehrkraft einer berufsbildenden Schule.

Johannes Koch

Kerncurriculum: Diese curriculare Strukturierung (▸Curriculum) ist (ähnlich wie die ganzheitliche (▸Strukturierung, ganzheitliche)) gegen eine allzu große Zersplitterung des ▸Unterrichts in immer mehr Fächer (▸Fächerprinzip) etc. gerichtet. Ein obligatorischer Unterrichtsbereich soll alle Lernenden einer Altersgruppe trotz unterschiedlicher Leistungsstandards, verschiedener Bildungsziele (Bildungsgänge) oder auch Neigungen zusammen halten; das diene auch der sozialen Integration und einer Verbesserung der Chancengleichheit. Das Kerncurriculum soll auch die Idee der allgemeinen ▸Bildung zu realisieren helfen und

die Berufs- (▸ Beschäftigungsfähigkeit; ▸ Employability) und Studierfähigkeit der Absolventen zu verbessern ermöglichen. Empirisch gesichert ist allerdings nicht, ob diese Erwartungen denn auch erfüllbar sind. *Antonius Lipsmeier*

Kompetenz: Es gibt viele Definitionen von Kompetenz in zahlreichen Veröffentlichungen, die jeweils andere Kompetenzbereiche unterscheiden und Sortierungen vornehmen. Differenziert wird häufig zwischen (▸▸▸▸ Kompetenz, ...) Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. z. B. Bernien 1997, S. 32 ff.). Konsensfähig in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Definition nach Weinert. Er versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Julia Krämer/Christina Müller Naevecke

Kompetenz, Fach-: Ein Kompetenzbündel (▸ Kompetenz), das dazu befähigt, berufs- oder fachtypische Aufgaben selbstständig und situationsadäquat (▸ Beruf; ▸ Situationsorientierung) bewältigen zu können. Das reine Fachwissen gilt dabei zwar als notwendige, nicht jedoch als alleinige Voraussetzung. Vielmehr bedarf es auch fachspezifischer Problemlösefähigkeiten, der Motivation sowie einer kontextabhängig adäquaten Einstellung, um fachkompetent handeln zu können (vgl. z. B. Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005; Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006). Eine entscheidende Rolle spielt hier auch die Fähigkeit, Wissen situationsadäquat präsentieren zu können. So spiegelt sich Fachkompetenz etwa in der Fähigkeit wider, komplexe fachspezifische Sachverhalte herunter brechen und fachfremden Personen zugänglich machen zu können.

Julia Krämer/Christina Müller Naevecke

Kompetenz, Methoden-: Unter Methodenkompetenz versteht man die souveräne Beherrschung verschiedener in einer Disziplin üblicher Lern- und Arbeitsmethoden (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 72 ff.). Je nach Studienfach bzw. ▸ Profession werden verschiedene ▸ Kompetenzen zur Methodenkompetenz gerechnet. Hier sind zum Beispiel mathematische Kompetenzen in ingenieurwissenschaftlichen Fächern (▸ Fächerprinzip) zu nennen.

Julia Krämer/Christina Müller Naevecke

Kompetenz, Selbst-: In der Literatur auch als personale, Personen- oder Persönlichkeitskompetenz zu finden; umfasst solche ▸ Kompetenzen, die primär auf die eigene Person gerichtet sind. Konkret bezeichnet Selbstkompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene ▸ Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (AK DQR 2009, S. 15). Im Zuge einer sich wandelnden Arbeitswelt wird Selbstkompetenz zunehmend wichtiger. Nur wer seine Berufsbiografie (▸ Beruf) aktiv zu gestalten vermag, selbstständig und eigenverantwortlich handeln kann und sich und das Handeln anderer dabei permanent reflektiert, bleibt dauerhaft

beschäftigungs- und wettbewerbsfähig.

Julia Krämer/Christina Müller Naevecke

Kompetenz, Sozial-: Mit Sozialkompetenz bezeichnet man Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur gelungenen Gestaltung sozialer Situationen beitragen und die sich auf den Umgang einer Person sowohl mit sich selbst als auch mit anderen beziehen (▸ Kompetenz). Ziel ist, nicht nur eine individuelle, sondern auch eine auf die Gemeinschaft bezogene ▸ Handlungsorientierung vertreten zu können und dementsprechend zu handeln (vgl. Krämer/Müller-Naevecke 2014, S. 36 ff.).

Julia Krämer/Christina Müller Naevecke

Kompetenzen, Meta-: Unter Metakompetenzen werden Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten und Wissensgehalte verstanden (▸ Kompetenz).

Simone Kattwinkel/Moritz Petzi

Kompetenzen, ökonomische: In Anlehnung an die Kompetenzdefinition wie sie im Gutachten des BMBF 2003 formuliert wurde, haben verschiedene Autorengemeinschaften drei ▸ Kompetenzmodelle und, daraus abgeleitet, Kompetenzstandards für unterschiedliche Schulabschlüsse formuliert. Es werden entweder ▸ Kompetenzen zum Verständnis ökonomischen Denkens oder zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen formuliert.

Günther Seeber

Kompetenzmessung: Die Erfassung und Messung von ▸ Kompetenzen in der beruflichen Bildung findet auf drei Ebenen statt: Während die Zielsetzung auf systemischer Ebene darin liegt, steuerungsrelevante Aussagen zur Leistungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems tätigen zu können, steht auf institutioneller Ebene der interinstitutionelle Vergleich im Vordergrund, primär mit dem Ziel, die didaktische Arbeit (▸ Didaktik) innerhalb einer Institution zu optimieren und die Organisation weiterzuentwickeln. Auf individueller Ebene dient die Kompetenzfeststellung der Benotung und Beurteilung im unterrichtlichen Kontext (▸ Unterricht), aber auch zunehmend der individuellen Förderung. Anwendung findet Kompetenzmessung im beruflichen Bereich hauptsächlich in der Berufseingangsdiagnostik (z. B. in Form von Auswahlentscheidungen für bestimmte ▸ Ausbildungsberufe; ▸ Diagnosekompetenz; ▸ Diagnostik, pädaggogische) sowie im Bereich der Kompetenzfeststellung innerhalb beruflicher Bildungsprozesse.

Julia Krämer/Christina Müller-Naevecke

Kompetenzmodell: Ein Kompetenzmodell differenziert zum einen Kompetenzkomponenten (▸ Kompetenz), das heißt (lerntheoretisch) möglichst unabhängige Teilbereiche der jeweiligen Domäne; und zum anderen Kompetenzstufen, das heißt die entwicklungstheoretischen Abstufungen oder Niveaustufen einer domänenspezifischen Kompetenz bzw. eines Kompetenzbereichs.

Bernd Remmele

L

Lebenslanges Lernen: Die Unterscheidung von formalem, nicht-formalem und informellen Lernen (▸▸▸ Lernen, formales; nicht-formales; informelles) ist von der Europäischen Kommission im Zuge ihrer Programme zur Förderung des Lebenslangen Lernens als Grundlage für wirtschaftliches Wachstum und Beschäftigung in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft eingeführt worden. In einem Memorandum der Europäischen Kommission zum Lebenslangen Lernen 2000 (S. 9 f.) werden drei grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeiten" definiert:
Formales Lernen, es findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und ▸ Qualifikationen.
Nicht-formales Lernen, es findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen ▸ Bildung statt und führt nicht unbedingt zu einem formalen Abschluss. Beispiele sind z. B. betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen (▸ Weiterbildung).
Informelles Lernen wird als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens definiert. Die Einteilung folgt keinen in der Berufspädagogik gebräuchlichen Kriterien (z. B. schulisch-betrieblich, funktional-intentional, induktiv-deduktiv), sondern soll pragmatisch einerseits einen Vergleichsrahmen für die Entwicklung nationaler Programme liefern, andererseits darauf hinweisen, dass es beim lebenslangen Lernen nicht nur auf die formalen Bildungssysteme ankommt.
Im Zuge der Bemühungen, einen einheitlichen europäischen Arbeitsmarkt zu schaffen, sind die Kategorien zur Grundlage für die Anerkennung von in anderen Ländern erworbenen ▸ Kompetenzen weiterentwickelt und durch ein Qualifikationsbeschreibungssystem (▸ Europäischer Qualifikationsrahmen, EQR, ▸ Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR) ergänzt worden. Die OECD bezieht sich auf diese Definitionen, um die statistischen Daten ihrer Mitgliedsländer vergleichbar zu machen.
Aus berufspädagogischer Sicht ist die Einteilung problematisch. Eindeutig abgrenzbar sind die Kategorien nur, wenn man sie strikt abschlussbezogen interpretiert: Formales Lernen führt zu einem (staatlich) anerkannten Abschluss, nicht formal ist organisiert, aber ohne anerkannten Abschluss, informell ist nicht organisiert und führt zu keinem Abschluss. Alle Versuche, die Kategorien mit weiteren inhaltlichen Attributen zu füllen, führen zu Abgrenzungsproblemen. So sind nach diesen Kategorien alle dualen Ausbildungsgänge (▸ Ausbildung; ▸ Duales System) dem formalen Lernen zuzuordnen, weil sie durch ▸ Ausbildungsordnungen geregelt sind und mit einer anerkannten Prüfung abschließen, in der betrieblichen Ausbildung (▸ Betrieb) überwiegt jedoch das Lernen in Arbeitsprozessen (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung), das dem informellen Lernen zugeordnet wird. Quelle: Europäische Kommission (2000). *Johannes Koch*

Lehrplan: Dieser Begriff kennzeichnet eine nach bestimmten Kriterien geordnete/strukturierte Menge von Inhalten (▸ Lerninhalte), die innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens (Schuljahr, Epoche, Bildungsgang) in zielgerichteten (▸ Lehrziel;

▸ Lernziel) und adressatenorientierten (▸ Lernendenorientierung) Lehr-Lernprozessen verbindlich vermittelt werden sollen. Lehrpläne sind eine wichtige Konstituierungsgröße für Schulen (▸ Berufsschule) oder andere institutionalisierte und formalisierte Vermittlungsprozesse, zum Beispiel in der beruflichen ▸ Fort- und ▸ Weiterbildung.

Antonius Lipsmeier

Lehrplan, „heimlicher“: Der „heimliche Lehrplan“ bezeichnet eine inoffizielle ▸ Sozialisation in Bildungsinstitutionen, die jenseits von ▸ Lehrplänen, Schul- und ▸ Ausbildungsordnungen praktiziert wird (▸ Ordnungsmittel zur Berufsausbildung) und diesen auch widersprechen kann. *Mona Massumi*

Lehrwerkstätte: Besonders für die industrielle ▸ Ausbildung typischer ▸ Lernort, an dem die Auszubildenden abgesondert vom eigentlichen Produktionsbereich Teile der Ausbildung absolvieren. *Michael Köck*

Lehrziel: Der Terminus ‚Lehrziel‘ bezeichnet aus der Perspektive der Lehrkraft die intendierten Ziele des Lehrprozesses im Sinne einer zu realisierenden Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler (▸ Operationalisierung). ▸ Unterricht kann jedoch nur gelingen, wenn die von der Lehrkraft aufgestellten Lehrziele zu den ▸ Lernzielen der Schülerinnen und Schüler werden, Lernende und Lehrende also die gleichen Zielvorstellungen im Hinblick auf den gemeinsamen Lehr-/Lernprozess besitzen und die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich die von der Lehrkraft intendierten Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben (▸ Lernendenorientierung).

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Lernen, formales: Als formal wird Lernen dann bezeichnet, wenn es durch ein ▸ Curriculum oder eine Ordnung (▸ Ordnungsmittel zur Berufsausbildung) geregelt ist und im Allgemeinen zu einem zertifizierten Abschluss führt (▸ Lebenslanges Lernen; ▸ Lernen, nicht-formales; ▸ Lernen, informelles). *Johannes Koch*

Lernen, informelles: Als informell wird Lernen bezeichnet, das nicht organisiert, ohne vorgegebene ▸ Lernziele und vom Lernenden nicht intendiert, also funktional erfolgt. Manche Autoren (z. B. Peter Dehnbostel) ordnen das Lernen im Arbeitsprozess (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) dem informellen Lernen zu. Dies kann aber sowohl funktional als auch intentional erfolgen (▸ Lebenslanges Lernen; ▸ Lernen, formales; ▸ Lernen, nicht-formales). *Johannes Koch*

Lernen, nicht-formales: Als nicht formal wird Lernen bezeichnet, wenn es zwar, wie eine betriebliche ▸ Weiterbildung (▸ Betrieb), organisiert durchgeführt, aber kein anerkannter Abschluss angestrebt wird (▸ Lebenslanges Lernen; ▸ Lernen, formales; ▸ Lernen, informelles). *Johannes Koch*

Lernendenorientierung: Bis in die 1970er-Jahre wurde der Unterrichtsprozess (▸ Unterricht) auf die Lehrperson ausgerichtet, während die Lernenden als bloß passiv Aufnehmende betrachtet wurden. In den didaktischen Konzeptionen (▸ Didaktik) der letzten Jahrzehnte wurde das Unterrichtsgeschehen jedoch zunehmend auf die Schülerinnen

und Schüler ausgerichtet, die dieses mitgestalten und Informationen nicht bloß ‚empfangen', sondern Kenntnisse aktiv durch eigene Tätigkeit erwerben, so dass der von der Lehrkraft gestaltete und gesteuerte Lehrprozess zu einem sowohl von der Lehrkraft als auch den Lernenden gestalteten Lehr-/Lernprozess wurde. Didaktische bzw. methodische Überlegungen und Verfahrensweisen müssen die Lernenden und ihre kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen in den Mittelpunkt stellen und von ihrem Blickwinkel aus beurteilt werden. Grundlegend für jede ▸ Unterrichtsplanung muss die Überlegung sein, wie der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler optimal zu gestalten ist und ihre Lernbemühungen zu unterstützen sind; es muss bei der Planung von Unterricht also von Problemen des Lernens, nicht von Problemen des Lehrens (Lehrkraftorientierung) ausgegangen werden. Im Rahmen dieser pädagogischen Entwicklung wurde die Konzeption lernzielorientierten Unterrichts entwickelt, der gemäß die von der Lehrkraft aufgestellten ▸ Lehrziele zu den ▸ Lernzielen der Lernenden zu transformieren sind (▸ Operationalisierung).

Lukas Lutz

Lernergebnis: Lernergebnisse sind das, was eine Person am Ende eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Sie entsprechen dem ▸ Output des Lernprozesses und dienen als Zielgrößen einer output-orientierten Bildungsmaßnahme oder Bildungsgang. Sie spielen im ▸ Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und im ▸ Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eine zentrale Rolle, da sie den Maßstab für den Vergleich unterschiedlicher ▸ Qualifikationen darstellen.

Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Lernfelder: Thematisch an exemplarisch ausgewählten, beruflichen (▸ Beruf; ▸ Ausbildungsberuf, anerkannter) Handlungen und Arbeitsprozessen (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) ausgerichtete curriculare Einheiten (▸ Curriculum), die ▸ Kompetenzen und Inhalte (▸ Lerninhalte) für den fachlichen ▸ Unterricht an ▸ Berufsschulen vorgeben und als modulare Lerneinheiten (▸ Modularisierung) die Planung und Organisation des Berufsschulunterrichts (▸ Unterrichtsplanung) beeinflussen.

Michael Köck

Lernkompetenz: Als Lernkompetenz wird die Fähigkeit (▸ Kompetenz) von Lernenden bezeichnet, eigene Wissenslücken bzw. Potenziale zu erkennen, zum Erwerb neuen Wissens angemessene Lerntechniken und -strategien zu entwickeln bzw. anzuwenden, über einen längeren Zeitraum und unter Schwierigkeiten hinweg Lernmotivation aufzubauen und zu erhalten, Wissen adäquat aufzunehmen und zu verarbeiten sowie den Lernprozess mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Die Lernkompetenz ist ein entscheidender Faktor sowohl für die ▸ Bildungsaspirationen und somit den späteren Bildungs- und Berufsweg (▸ Beruf) von jungen Menschen als auch – aufgrund der ▸ Tertiarisierung und Dynamisierung des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems – für die Aufrechterhaltung der ▸ Employability; daher sollte ihr in bildungsplanerischen Aktivitäten ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Lukas Lutz

Lerninhalte: Als bildungsbedeutsam eingestufte Charakteristika verschiedener Domänen, die sich der Adressat einer Bildungsmaßnahme als Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen soll.

Michael Köck

Lernorte: Lernorte für die berufliche Qualifizierung (▸ Qualifikation) lassen sich unter rechtlichen, systematischen und fachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden:
Rechtlich werden Lernorte den für sie gültigen Gesetzen zugeordnet: Dies sind zuallererst Schulen (▸ Berufsschule) und ▸ Betriebe, für die Schulgesetze einerseits und das ▸ Berufsbildungsgesetz (BBiG) andererseits gelten. Unter das BBiG fallen auch überbetriebliche Bildungsstätten, sie ergänzen eine betriebliche ▸ Ausbildung, und außerbetriebliche Bildungsstätten, die eine betriebliche Ausbildung ersetzen (▸ betriebliche Bildung). Nicht-betriebliche Bildungsträger (▸ Bildungsorganisationen) können in Berufen nach dem BBiG nur nach einer dieser beiden Rechtskonstruktionen qualifizieren.
Unter *systematischen* Gesichtspunkten lässt sich für praxisorientierte Maßnahmen das Lernen in Arbeitsprozessen (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) von daraus ausgelagerten, wie zum Beispiel in Ausbildungswerkstätten (▸ Lehrwerkstätte), unterscheiden. Größere Betriebe führen regelmäßig Qualifizierungsmaßnahmen in der Aus- und ▸ Weiterbildung in ausgelagerten Werkstätten durch. Auch Berufsschulen qualifizieren praxisorientiert in Werkstätten. Den überwiegend gewerblich-technisch orientierten Ausbildungswerkstätten entsprechen für kaufmännisch-verwaltende Qualifizierungen Übungsfirmen und Lernbüros.
Fachlich-inhaltlich kommt es für die betriebliche ▸ Ausbildungsplanung darauf an, als ▸ Lernorte Abteilungen oder Arbeitsplätze zu identifizieren, auf denen sich durch Mitarbeit die durch die ▸ Ausbildungsordnung vorgegebenen ▸ Qualifikationen erwerben lassen. *Johannes Koch*

Lernortkooperation: An beruflichen Qualifizierungsprozessen (▸ Qualifikation) sind häufig mehrere ▸ Lernorte beteiligt. Konstituierend sind für das ▸ duale System der Berufsbildung die Lernorte ▸ Berufsschule und ▸ Betrieb. Hinzu kommt für Handwerk und Landwirtschaft die gesetzlich vorgegebene überbetriebliche ▸ Ausbildung.
Das Konstrukt der Lernortkooperation geht von unterschiedlichen, jeweils (curricular) eigenständigen Institutionen aus, die an einem Qualifizierungsprozess beteiligt sind, und dafür ihre Curricula aufeinander abstimmen wollen. Kooperierende Lernorte können auch Bildungsträger oder Hochschulen (in dualen Studiengängen (▸ Duales Studium) oder für betriebliche Praktika) sein. Geplant werden müssen Lernortkooperationen sowohl unter didaktischen (▸ Didaktik) als auch zeitlich-organisatorischen Gesichtspunkten.
Didaktisch sind Aufgabenteilungen unter Lernorten z. B. nach Theorie und Praxis oder Grundlagenvermittlung und Anwendung und Vertiefung üblich. Die steigende Komplexität vieler beruflicher Anforderungen (z. B. durch Logistik, Produktionsplanung und integrierter Informationstechnik) führt solche einfachen Aufgabenteilungen jedoch zunehmend an ihre Grenzen.
Schwierig ist vor allem die organisatorisch-zeitliche Abstimmung in der

Lernortkooperation, wenn beide Lernorte einem eigenen Zeitregime folgen müssen. So machen ▸Unterricht im Klassenverband in der Berufsschule und Versetzungsplanung einzelner Auszubildender in unterschiedliche Fachabteilungen in größeren Betrieben (rollierende Versetzung) eine curriculare Verzahnung praktisch unmöglich.
Ansätze für eine bessere curriculare Verzahnung (▸Curriculum) bieten virtuelle Lernortkooperationen, mit denen sich durch netzgestütztes-individualisiertes Lernen ein ergänzender Lernort auf betriebliche Praxiseinsätze abstimmen lässt. *Johannes Koch*

Lernziel: Als Lernziele werden diejenigen Resultate bezeichnet, deren Realisierung durch den ▸Unterricht intendiert wird; sie beschreiben die intendierte Verhaltensänderung der Schülerinnen und Schüler, also die durch sie zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, und mitunter auch Einstellungen und Verhaltensweisen. Sie besitzen im Rahmen einer ▸output-orientierten Unterrichtskonzeption fundamentale Bedeutung, da sich von der Bestimmung der Ziele alle weiteren ▸Unterrichtsmomente ableiten (▸Operationalisierung). Besonderes Augenmerk muss der Einbindung der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen geschenkt werden, um die von der Lehrkraft aufgestellten anfänglichen ▸„Lehrziele“ in auch von den Schülerinnen und Schülern intendierte Lernziele zu verwandeln (▸Lernendenorientierung).
Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

M

Manpower Requirement-Ansatz: Konzept staatlicher ▸Bildungsplanung, das die Ausrichtung des Bildungssystems und seiner Teilbereiche, also die Bereitstellung von ▸Bildungsangeboten und -ressourcen, für die der Staat verantwortlich zeichnet, an der Nachfrage des Wirtschaftssystems nach Fachkräften orientiert. Diese Nachfrage ist abhängig von volkswirtschaftlichen Entwicklungen im Allgemeinen und in Branchensektoren (▸Wirtschaftssektor) im Besonderen. Planungsgrundlagen für staatliches Handeln nach dem Manpower Requirement-Ansatz resultieren beispielsweise aus volkswirtschaftlichen und Branchenanalysen, Auswertungen der Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt oder aus der demografischen Entwicklung (▸Demografie). Planungen auf Basis des Manpower Requirement-Ansatzes sind mit vielen Unsicherheiten behaftet: Die volkswirtschaftliche Entwicklung, der auf den Arbeitsmarkt sich auswirkende technologische Wandel und die Zukunftsfähigkeit von Berufsbildern (▸Beruf) lassen sich, um wenige Beispiele zu nennen, kaum bis gar nicht über Jahrzehnte hinweg vorhersehen; ergo kann der künftige Arbeitsmarktbedarf gar nicht ausreichend sicher prognostiziert werden, weswegen ausschließlich nach dem Manpower Requirement-Ansatz betriebene Bildungsplanung Gefahr läuft, fehlzuschlagen. Ein anderes Steuerungsparadigma verfolgt der ▸Social Demand-Ansatz.
Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Marktmodell der beruflichen Bildung: In Deutschland war das Angebot für die

Erstqualifizierung in der Vergangenheit überwiegend staatlich über anerkannte ▸Ausbildungsberufe im ▸dualen System, schulische Abschlüsse oder Studiengänge reguliert (▸Ausbildungsmarkt; ▸Ausbildung). Nur für die ▸Weiterbildung gab es einen Markt, der allein durch Angebot und Nachfrage (▸Nachfrage nach beruflicher Bildung) bestimmt wird. Mit der europäischen Integration ziehen auch marktwirtschaftliche Regulierungen in die deutschen Bildungssysteme ein. Beispiel ist das Hochschulwesen nach der Bologna-Reform (▸Bologna-Prozess), die zu einer unüberschaubaren Vielfalt an Bachelor- und Masterabschlüssen führt. Marktmodelle für die berufliche Bildung orientieren sich an angelsächsischen Vorbildern. Deshalb lohnt der Blick auf das Marktmodell, mit dem in England, Nordirland und Wales die berufsqualifizierenden Angebote reguliert werden (▸Beruf). Kern dieses Systems ist eine staatliche Regulierungsbehörde (Ofqual), die einerseits alle ▸Qualifikationen registriert, andererseits strikte Vorgaben für die Registrierung vorgibt. Jeder, der glaubt, einen Bedarf für eine bestimmte berufliche Qualifikation zu erkennen, kann diese nach den vorgegebenen Regeln beschreiben und registrieren lassen. Damit gilt die Qualifikation nicht nur als gesetzlich anerkannt, der Antragsteller gewinnt auch das Eigentum an dieser Qualifikation. Antragsteller (Awarding Bodies) sind z. B. Arbeitgeber- oder Berufsverbände. Der Antragsteller kann die Qualifizierung selbst auf dem Markt anbieten und durchführen, kennzeichnend für das System ist jedoch, dass er für die Durchführung Lizenzen an andere Bildungsträger, z. B. auch Colleges, vergibt. Es gibt damit zwei korrespondierende Märkte, einen für die Qualifizierungsmaßnahmen, einen zweiten für die Vergabe der Lizenzen dafür. Quellen: Government Digital Service (o.J.); Wikipedia (2015); Department for Business Innovation & Skills (2014). *Johannes Koch*

Methodik: Mit der Begriff der Methode wird im Allgemeinen ein planmäßiges Vorgehen beschrieben, das von konkreten Anwendungsfällen abstrahiert ist. Der Begriff der Methodik bezeichnet die strukturierte Gesamtheit aller Methoden in einem Anwendungsgebiet, und darin meist eingeschlossen, die Lehre dieser Methoden im Sinne der Beherrschung angemessener Methoden auf dem Weg zum Ziel. Im Bereich der ▸Bildung bezeichnet der Begriff der Methodik daher die wissenschaftlich angeleitete Reflexion zu Methoden des Lehrens und Lernens. Methoden des Lehrens und Lernens beschreiben die Organisation von Lehr-/Lernprozessen, unter anderem durch Lernwege und Lernschritte sowie durch Sozialformen und Aktionsformen. Fragen der Methodik beziehen sich auf das „Wie?“ und das „Womit“ des Lehrens und Lernens, im Unterschied nach den Fragen nach dem „Wozu?“ (Ziele, Intentionen) (▸Lehrziel; ▸Lernziel; ▸Bildungsintentionen) und dem „Was?“ (Inhalte) (▸Lerninhalte). Die Methodik lässt sich daher abgrenzen von der „▸Didaktik im engeren Sinne“, die Ziel- und Inhaltsentscheidungen zum Gegenstand hat. Zusammen mit der „Didaktik im engeren Sinne“ bildet die Methodik die „Didaktik im weiteren Sinne“.

Michael Klebl

Mitbestimmung: Im Allgemeinen Bezeichnung für die Möglichkeit zur

Beteiligung an Entscheidungsprozessen, die eigene Lebensumstände bestimmen, aber aufgrund von Recht, Besitz oder Fürsorge von anderen getroffen werden. In der engeren, am häufigsten anzutreffenden Bedeutung beschreibt der Begriff Mitbestimmung die Rechte und Verfahren, mit denen Arbeitnehmer Einfluss auf Entscheidungen im ▸Betrieb oder im Unternehmen nehmen können. Zu unterscheiden ist die betriebliche Mitbestimmung nach dem Betriebsverfassungsgesetz (Betriebsrat) und die Mitbestimmung auf Unternehmensebene (Arbeitnehmervertreter im Aufsichtsrat).

Michael Klebl

Modularisierung: Module sind Einheiten oder Bauteile, die zusammen mit anderen zu einem größeren Ganzen zusammensetzbar sind. So lassen sich beispielsweise aus mehreren inhaltlich verwandten Modulen Fächer (▸Fächerprinzip) oder Kurse bilden. Für die Berufsausbildung (▸Ausbildung) liegt der Zweck einer Modularisierung darin, einen (ganzheitlichen) Ausbildungsberuf in solche Teile zu zerlegen (und entsprechend zu vermitteln), die im Arbeitsprozess (▸Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) noch eine sinnhafte (Teil-)Tätigkeit ermöglichen (ohne die gesamte Breite eines Berufes abzudecken) (▸Ausbildungsberuf, anerkannter; ▸Beruf; ▸Berufe, reglementierte; ▸Berufe, nicht reglementierte). Mehrere Module (etwa 10 bis 20) ergeben eine volle ▸Beruflichkeit, ein Prinzip, das in der deutschen Berufsausbildung einen hohen Stellenwert hat, wenn es auch im europäischen Kontext nicht unumstritten ist. *Antonius Lipsmeier*

Monoberuf: Anerkannter ▸Ausbildungsberuf, bei dem während der ▸Ausbildung weder eine Spezialisierung noch ein Fachrichtungswechsel erfolgt (▸Beruf; ▸Berufe, reglementierte; Berufe, ▸nicht reglementierte). *Michael Köck*

N

Nachfrage nach beruflicher Bildung: Die (jungen) Menschen, die sich entschließen, an bestimmten Ausbildungsmöglichkeiten (wie einer Lehrstelle für einen dualen ▸Ausbildungsberuf (▸Ausbildung; ▸Duales System) oder für einen Teilnahmeplatz in einem schulischen Ausbildungsgang) teilzunehmen und sich um eine Ausbildungsmöglichkeit bemühen, bilden die Nachfrage auf dem ▸Ausbildungsmarkt. In der Ausbildungsmarktbilanz zählen zur Ausbildungsnachfrage die (jungen) Menschen, die einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben (und über die ▸Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)-Erhebung zum 30. September erfasst werden), oder solche, die als Bewerbende auf eine Ausbildungsstelle auch nach dem 30. September des jeweiligen Jahres ihre Ausbildungsplatzsuche fortsetzen, da sie noch keine Ausbildungsmöglichkeit gefunden haben. Ebenso können im Bereich beruflicher ▸Fort- und ▸Weiterbildung Personen oder Unternehmen Angebote (wie z. B. Kurse) beruflicher Bildung bei Kursträgern nachfragen (▸Marktmodell der beruflichen Bildung).

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Nachteilsausgleich: Hilfen für Menschen „mit ▸Behinderung“ zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen (§ 126 SGB IX). Art und Umfang der individuell zustehenden Nachteilsausgleiche sind abhängig vom Merkzeichen und vom Grad der Behinderung (GdB), deren Vorliegen nach sozialrechtlichen Kritieren geprüft und die im Schwerbehindertenausweis eingetragen werden. In der ▸Ausbildung können auf Antrag Nachteilsausgleiche bei Prüfungen durch die zuständige ▸Kammer eingeräumt werden, um behinderungs- oder erkrankungsbedingte Erschwernisse auszuräumen und Chancengleichheit bei den Prüfungsbedingungen herzustellen (z. B. andere Prüfungsform, längere Bearbeitungszeit, mehrere Pausen, andere räumliche Bedingungen, zugelassene Hilfsmittel oder persönliche Assistenz). Das Vorliegen von Erschwernissen kann auch durch ärztliche, psychologische oder amtliche Stellungnahmen nachgewiesen werden. *Silvester Popescu-Willigmann*

NEET: Das Akronym NEET steht für „Nicht in ▸Bildung, ▸Ausbildung, Beschäftigung oder Maßnahme“ (auf Englisch: „Not in Education, Employment or Training“). *Hans Dietrich*

O

Ordnungsmittel zur Berufsausbildung: Verbindlich geltende Regelungen für die ▸Ausbildung im ▸Dualen System (▸Ausbildungsordnung für die betriebliche Seite, ▸Rahmenlehrplan für die berufsschulische Seite). *Michael Köck*

Operationalisierung: Der Prozess der Konkretisierung und Präzisierung von auf der Makroebene des Bildungssystems aufgestellten und abstrakt formulierten ▸Lernzielen (Richt- und Grobziele), um sie auf der Mikroebene als Basis der ▸Unterrichtsplanung (▸Unterricht) verwenden zu können (Feinziele). Zur Operationalisierung ist die exakte Beschreibung der intendierten Verhaltensänderung der Lernenden, der Prüfungsbedingungen sowie der Beurteilungskriterien der Prüfung notwendig.

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Outcome-Orientierung: Während der Begriff ‚Output‘ das Ergebnis des Lernprozesses bezeichnet und damit im – trotz der ▸Handlungs-, Authentizitäts- und Problemorientierung modernen beruflichen ▸Unterrichts stets ‚künstlichen‘ – Rahmen von Unterricht und ▸Ausbildung verbleibt, bezeichnet der Begriff ‚Outcome‘ die Fähigkeit zur praktischen Anwendung der erworbenen ▸Kompetenzen in Situationen des realen (Arbeits-)Lebens. Die ▸Output-Orientierung muss also zur Outcome-Orientierung beruflichen Unterrichts erweitert werden, wenn ▸Handlungsfähigkeit in beruflichen Anforderungssituationen (▸Beruf) und damit ▸Employability (▸Beschäftigungsfähigkeit) tatsächlich erworben werden soll. *Lukas Lutz*

Output-Orientierung: In neueren Konzeptionen werden im Gegensatz zu der traditionellen ▸Input-Orientierung die Ergebnisse (engl.: Output) von Lehr-/Lernprozessen in den Mittelpunkt bildungsplanerischer Aktivitäten gerückt,

wobei ‚Ergebnis' einerseits die sicht- und bewertbare Verhaltensänderung, andererseits die durch dieses Verhalten erschließbaren und an sich unbeobachtbaren ▸ Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bezeichnet. Die bestimmte Kompetenzniveaus als Ziel von Bildungsgängen definierenden ▸ Bildungsstandards sowie – im Bereich beruflicher Bildung – die ▸ Handlungsorientierung und das Lernfeldkonzept (▸ Lernfelder) entsprechen einer output-orientierten ▸ Bildungsplanung auf der Makroebene. Auf Mikroebene erfolgt im Rahmen einer Output-Orientierung von Bildungsbemühungen die ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht) auf Basis von vorrangig aufzustellenden ▸ Lernzielen als intendierten Ergebnissen des Lehr-/Lernprozesses, von denen andere ▸ Unterrichtsmomente (Inhalte, Methoden sowie die Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen) determiniert werden (▸ Outcome-Orientierung).

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

P

Passungsproblem auf dem Ausbildungsmarkt: Unter dem Begriff „Passungsproblem" wird eine Situation auf dem ▸ Ausbildungsmarkt (▸ Ausbildung) beschrieben, in der eine hohe Zahl an unbesetzten Ausbildungsstellen einer hohen Anzahl an unversorgten oder erfolglosen Bewerberinnen und Bewerbern gegenübersteht. Es wird hinsichtlich qualifikatorischer, beruflicher, regionaler, sektoraler (▸ Wirtschaftssektor) oder informationeller Aspekte unterschieden.

Sabrina Berg

Partizipation: Teilhabe, im Allgemeinen verstanden als die Beteiligung von Individuen und Interessensgruppen an Zielfindungs-, Planungs- und Entscheidungsprozessen in Gesellschaft und Politik, aber auch in kleineren Gemeinschaften wie der kommunalen Verwaltung, in Schulen und Vereinen, im Betrieb und in Projekten. Partizipation dient häufig der konsensuellen Absicherung von Vorhaben und der Gewinnung von Erkenntnissen und Ideen. Teilhabe bedeutet aber auch, einen Teil am Ganzen zu haben: vom Ganzen einen Teil des Nutzens zu haben und als Teil des Ganzen anerkannt zu werden.

Michael Klebl

Personalentwicklung: Gesamtheit der Prozesse in einem Betrieb, die auf die Sicherung und Förderung der Leistungsvoraussetzungen der Belegschaft abzielen. Die Personalentwicklung umfasst daher in erster Linie die Planung, Durchführung und Bewertung von Aktivitäten der betrieblichen Aus- und ▸ Weiterbildung, einschließlich der Personaldiagnostik (▸ Diagnosekompetenz; ▸ Diagnostik, pädagogische) und der Bildungsbedarfsermittlung (▸ Bildungsbedarf). Die Personalentwicklung ist Teil des Personalmanagements. Sie richtet sich an den strategischen und operativen Zielen des Unternehmens aus.

Michael Klebl

Persönlichkeitsorientierung: Zentrales Prinzip für die Entwicklung von Lehr- oder Bildungsplänen (▸ Lehrplan; ▸ Rahmenlehrplan) sowie von ▸ Curricula (▸ Curriculumentwicklung), das die

individuelle Entwicklung der Adressaten in Bildungsgängen zur Grundlage der ▸ Bildungsplanung macht (▸ Lernendenorientierung). Die Persönlichkeitsorientierung ist zusammen mit der ▸ Situationsorientierung und der ▸ Wissenschaftsorientierung eine zentrale Referenz für die berufliche Bildungsplanung. Zum einen bedeutet die Persönlichkeitsorientierung eine konzeptionelle Auseinandersetzung mit normativen Vorgaben, die im Begriff der ▸ Bildung (▸ Bildungstheorie) enthalten sind, und die davon abgeleitet in übergeordneten Zielvorstellungen für Bildungsprozesse konkret (▸ Bildungsintentionen) werden. Zum anderen bezieht sich die Persönlichkeitsorientierung auf eine empirische Erfassung individueller Prozesse der Entwicklung von ▸ Kompetenz. Die Persönlichkeitsorientierung leistet daher auch eine lern- und professionstheoretische Fundierung der Bildungsplanung.

Michael Klebl

Polyvalenz: Entsprechend dem Prinzip der ▸ Beruflichkeit sind Ausbildungsgänge (▸ Ausbildung) an ein Berufsbild gekoppelt, d. h.: ein Ausbildungsgang bildet genau für einen ▸ Beruf (▸ Profession) aus. Polyvalenz bezeichnet dagegen die Eigenschaft von Ausbildungs- oder Studiengängen, mehrfach anschlussfähig zu sein. Polyvalente Ausbildungs- oder Studiengänge eröffnen Zugänge zu mehr als einer beruflichen Tätigkeit. Beispielsweise eröffnet das Studium der Rechtswissenschaft nach dem Referendariat die Möglichkeit, Richter, Staatsanwalt, Notar oder Rechtsanwalt zu werden sowie ohne Referendariat als Justiziar zu arbeiten. *Michael Klebl*

Primat der Didaktik: Mit dem Primat der ▸ Didaktik wird eine Ausrichtung in der Allgemeinen Didaktik gekennzeichnet, die den Fragen nach den Zielen (▸ Lehrziel; ▸ Lernziel) und den Inhalten (▸ Lerninhalte) in Lehr-/Lernprozessen den Vorrang vor Fragen der praktischen Vermittlung in didaktischen Situationen einräumt. Der Begriff der Didaktik bezieht sich in der Rede vom „Primat der Didaktik" also auf die „Didaktik im engeren Sinne", das heißt: auf Begriffe und Aussagen zur Ziel- und Inhaltsbestimmung; in Abgrenzung zur ▸ Methodik des Lehrens und Lernens, die in diesem Verständnis nicht im engeren Sinne zur Didaktik zu rechnen ist. Prominentester Vertreter des Primats der Didaktik war Wolfgang Klafki, der in der Bildungstheoretischen Didaktik von der Grundannahme ausgeht, dass methodische Entscheidungen zum konkreten Geschehen im ▸ Unterricht (▸ Unterrichtsplanung) in jedem Fall den Entscheidungen zu Zielen und Inhalten nicht nur nach-, sondern auch untergeordnet sind. Diese Haltung hat Klafki später relativiert, und in der Folge auch den methodischen Entscheidung zum Unterrichtsgeschehen mehr Bedeutung zugemessen. *Michael Klebl*

Professionen: Im Sinne der soziologischen Theoriebildung als wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung von ▸ Berufen zu verstehen. Damit ist in der Regel eine akademische ▸ Ausbildung verbunden. Kennzeichen sind Autonomie in der Definition über die Ausbildungsinhalte und -formen und ein hohes Maß an Exklusivität bei bestimmten gesellschaftsrelevanten Problemstellungen. Dazu gehören bspw. klassische Professionen aus den Bereichen Medizin, Jura oder Theologie.

Stephan Dettmers

Prognose: Wahrscheinlichkeitsaussagen über zukünftige Ereignisse unter Berücksichtigung der Vergangenheit, einer Theorie zur Erklärung dieser Entwicklungen sowie der Annahme der Fortgeltung der Erklärungszusammenhänge in der Zukunft. *Lars Windelband*

Projektausbildung: Für die betriebliche ▸Ausbildung kann der Beginn der Projektausbildung mit dem Projekt Dampfmaschine des Daimler-Benz-Werkes in Gaggenau zum Ende der 1960er Jahre datiert werden. Für diese Form der Projektausbildung werden Übungsarbeiten systematisch in ein Ausbildungsprojekt hineinkonstruiert, im Fall der Dampfmaschine die Fertigkeiten des Grundlehrgangs Metall für das erste Ausbildungsjahr. Diese Form der Projektausbildung wird in aus den realen Arbeitsprozessen (▸Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung) ausgelagerten Ausbildungswerkstätten (▸Lehrwerkstätte) als Alternative zur bis dahin üblichen Lehrgangsausbildung durchgeführt. Als Folge haben viele Großunternehmen eigene Ausbildungsprojekte konstruiert (z. B. Hobbymaschine der Stahlwerke Salzgitter, der Multispan von Volkswagen und der Windmühle von Dräger). Zu unterscheiden ist diese betriebliche Projektausbildung von schulischen Projektwochen, mit denen vor allem soziale ▸Kompetenzen (▸Kompetenz, Sozial-) gefördert werden sollen, und für die als wichtiges Kriterium die Auswahl der Projekte durch die Schülerinnen und Schüler gefordert wird. Eine dritte Form der Projektausbildung ist die Bearbeitung realer betrieblicher Projekte. Damit sollen die Methoden der Projektarbeit und des Projektmanagements als Form der betrieblichen ▸Arbeitsorganisation vermittelt werden. Projekt bezeichnet hier eine einmalige Aufgabe mit definiertem Beginn, Ende und Ergebnis im Gegensatz zu Arbeitsprozessen mit sich regelmäßig wiederholenden Arbeitstätigkeiten. Projektarbeit findet meist im Team statt. Für diese Form der Projektarbeit können Auszubildende deshalb in einem Projektteam mitarbeiten oder selber ein Team bilden (Quelle: Hahne/Schäfer 2011). *Johannes Koch*

Projektion: Vorausschauende Betrachtung vor dem Hintergrund der Vergangenheit und der aktuellen Entwicklungen. *Lars Windelband*

Prozessbezogen ausbilden: In immer mehr ▸Ausbildungsordnungen findet sich die Vorgabe, die ▸Ausbildung sei „prozessbezogen" durchzuführen, zuerst für die IT-▸Berufe 1997. Prozessbezogen ausbilden setzt nicht nur die Orientierung an ▸Arbeits- und Geschäftsprozessen voraus, sondern ist auch eine rechtliche Vorgabe für die ▸Ausbildungsplanung. Um Betrieben die Anpassung an neue technische und organisatorische Anforderungen zu ermöglichen, wird in prozessbezogenen Ausbildungsordnungen auf die Vorgabe bestimmter technischer Verfahren verzichtet. Sie werden deshalb auch als „gestaltungsoffen" bezeichnet. Stattdessen werden nur die Prozesse benannt, in denen ausgebildet werden soll. Den Betrieben ist aufgegeben, für diese Prozesse die jeweiligen Verfahren zu vermitteln, die dem Stand der Technik entsprechen. Mit der Einführung prozessbezogener Ausbildungsordnungen wird der Anspruch einheitlich regulierter Ausbildungen aufgegeben, weil in den

Betrieben unterschiedliche Verfahren und Techniken zum Einsatz kommen können. *Johannes Koch*

Q

Qualifikation: Im Gegensatz zu ▸Kompetenzen, die höchstpersönliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen (oder: das „Denk- und Handlungsvermögen", Sloane 2012, S. 169) einer Person umschreiben, die sie sich über verschiedene Lern-, allgemeine Lebens- und berufliche Erfahrungen (▸Beruf) erworben hat, beschreiben, sind Qualifikationen ▸Lernergebnisse, die nach Durchlaufen eines Bildungsgangs erreicht wurden. Sie werden in der Regel von einer staatlichen Stelle, einem damit beauftragten Träger oder der Bildungseinrichtung mittels ▸Zertifikat bescheinigt. Eine Qualifikation sagt also etwas darüber, welchen Lernerfolg jemand in einem Bildungsgang erreicht hat, und was diese Person üblicherweise nach Absolvierung kennen und/oder können sollte. Über Abstufungen (Noten, Zensuren) können verschiedene Lernergebnisgrade und -qualitäten differenziert werden. Qualifikationen spielen ebenfalls eine Rolle bei der Frage nach dem Zugang zu gesellschaftlichen (also auch beruflichen) Positionen (▸Bildungsmeritokratie; ▸Status). In einem anderen Sinn kann mit ‚Qualifikation' der Prozess bzw. eine Maßnahme zum Erwerb eines Bildungsabschlusses bezeichnet werden.

Lena Daberkow/Silvester Popescu-Willigmann

Qualifikationsforschung: Forschungsgebiet, bei dem die Anforderungen beruflicher (▸Beruf) Arbeit untersucht werden, um so zu Aussagen über Qualifikationserfordernisse zu gelangen.

Michael Köck

Qualifikationsorientierung: Dieses curriculare Prinzip zielt auf die Vermittlung von solchen ▸Qualifikationen und ▸Kompetenzen, die im privaten oder beruflichen (▸Beruf) Leben verwertbar sind, womit vermieden werden soll, dass unrelevante („unbrauchbare") Inhalte im ▸Curriculum platziert werden. Damit rückt die ▸Qualifikationsforschung in das Zentrum dieser ▸Curriculumentwicklung. So berechtigt auch die damit verbundenen Intentionen sein mögen: Die empirische Qualifikations- und Arbeitsprozessforschung erfüllt die Erwartungen bislang nicht, ganz abgesehen davon, dass sie arbeitsaufwändig, teuer und zeitintensiv ist; sie kann auch nur von sozialwissenschaftlichen Experten durchgeführt werden. Außerdem sind ihre Ergebnisse unter pädagogischen Aspekten problematisch, da sie in Konkurrenz zu anderen Prinzipien stehen (z. B. ▸Wissenschaftsorientierung, ▸Allgemeinbildung). *Antonius Lipsmeier*

R

Rahmenlehrplan: Bundeseinheitliche Grundlage für den fachlichen ▸Unterricht an ▸Berufsschulen in Form von ▸Lernfeldern im Rahmen der ▸Ausbildung im ▸Dualen System. Im Kontext

beruflicher ▸ Fortbildung bezeichnet der Begriff die von Experten und Expertinnen der ▸ Sozialpartner auf der Grundlage verbindlicher ▸ Fortbildungsordnungen erstellten Empfehlungen für die Gestaltung der Prüfungsvorbereitungskurse (▸ Lehrplan; ▸ Curriculum). *Michael Köck*

Rationalisierung: Unter Rationalisierung werden im Allgemeinen die Versuche verstanden, Produktions- und Verfahrensabläufe effizienter zu gestalten.
Simone Kattwinkel/Moritz Petzi

S

Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen: Dieser von Dieter Mertens in die deutsche Diskussion (1974) eingebrachte, in der internationalen Diskussion allerdings schon länger gebrauchte Begriff (key qualifications/competencies) beschreibt ein Prinzip, das in der pädagogischen Theorie und Praxis schon lange vertraut ist: Vermittlung solcher Inhalte, Einstellungen, Verhaltensweisen, Methoden, ▸ Kompetenzen, die in vielfältigen und sich verändernden Alltags- und Berufssituationen (▸ Beruf) möglichst dauerhaft oder zumindest langfristig verwertbar sind. Die Europäische Kommission (2006) hält die folgenden acht Schlüsselkompetenzen für wesentlich: Kommunikation in der Muttersprache; Kommunikation in Fremdsprachen; Mathematische, wissenschaftliche und technologische Kompetenz; Computerkompetenz; ▸ Lernkompetenz; Zwischenmenschliche, interkulturelle und soziale Kompetenz (▸ Kompetenz, Sozial-) sowie Bürgerkompetenz; unternehmerische Kompetenz; kulturelle Ausdrucksfähigkeit. – Ein akzeptabler Katalog, aber: vermittelbar? *Antonius Lipsmeier*

Schulberufssystem: Gesamtheit der beruflichen Schulen (▸ Berufsschule), an denen ein vollwertiger Berufsabschluss erworben werden kann.
Michael Köck

Situationsorientierung: Seit der Curriculumrevision durch S. B. Robinsohn (1967) hat dieses curriculare Prinzip einen bedeutenden Stellenwert: Über die Analyse relevanter privater und beruflicher (▸ Beruf) Situationen sollen die ▸ Qualifikationen ermittelt werden, mit denen diese Situationen gemeistert werden können; diese Qualifikationen bilden dann die Basis für die ▸ Curriculumentwicklung (▸ Curriculum). – So sinnvoll dieses Programm auch sein mag: Es gibt eine Vielzahl von theoretischen und forschungsmethodologischen Problemen, z. B.: Wer und mit welchen Verfahren identifiziert die relevanten Situationen; wo bleibt die Fächer-(▸ Fächerprinzip)/Wissenschaftssystematik? Generalisierbarkeit der Befunde? Sprechen die vorfindlichen Situationen auch für die Zukunft? Sehr hoher Forschungs- und Zeitaufwand. Gleichwohl: Die Prinzipien „▸ Handlungs- und Situationsorientierung“ haben aus der Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK) einen hohen Stellenwert für die ▸ Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung (siehe auch: ▸ Persönlichkeitsorientierung; ▸ Wissenschaftsorientierung). *Antonius Lipsmeier*

Social Demand-Ansatz: Konzept staatlicher ▸Bildungsplanung, das die Ausrichtung des Bildungssystems und seiner Teilbereiche, also die Bereitstellung von ▸Bildungsangeboten und -ressourcen, für die der Staat verantwortlich zeichnet, an der Nachfrage nach Bildungsgütern in der Bevölkerung orientiert (▸Nachfrage nach beruflicher Bildung). Die demografische Entwicklung (▸Demografie; ▸demografischer Wandel) sowie Bildungswille und Bildungswünsche in der Bevölkerung (z. B. das Streben nach höheren Bildungsabschlüssen im Zuge der ▸ Bildungsexpansion) sind der Planungsmaßstab. Nach dem Social Demand-Ansatz werden bspw. Reformen des Bildungssystems konzipiert, wenn es darum geht, ▸Bildungsbedarfe bestimmter Bevölkerungsgruppen zu decken, indem Bildungssystemkomponenten auf diese Bevölkerungsgruppen hin neu ausgerichtet werden (z. B. der Abbau von Barrieren der Bildungsteilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen im Rahmen inklusiver Schulangebote). Ein anderes Steuerungsparadigma verfolgt der ▸Manpower Requirement-Ansatz .

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Sozialisation: Sozialisation bedeutet zunächst ganz allgemein, dass sich eine Person in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motive, Einstellungen und soziale Normen aneignet. Dies geschieht insbesondere deshalb, da der Mensch nicht über Instinkte verfügt, die sein Handeln steuern. Häufig genannte Ziele von Sozialisation sind die Anpassung und die Verinnerlichung („Internalisierung") gesellschaftlicher Normen. Im Rahmen der Sozialisation wird das Individuum zu einem im jeweiligen sozialen Kontext handlungsfähigen und verhaltenssicheren sozialen Wesen und entwickelt seine soziokulturelle Persönlichkeit.

Zu unterscheiden ist die primäre Sozialisation, die sekundäre Sozialisation und die tertiäre Sozialisation. Die primäre Sozialisation erfolgt in der frühkindlichen Phase durch eine Verknüpfung kognitiver und emotionaler Inhalte. Sie vermittelt basale Sprach- und Handlungskompetenzen. Im Rahmen der sekundären Sozialisation werden spezifische Kompetenzen, Rollen, Werte und Normen vermittelt und gelernt. In dieser Phase werden Individuen auf ihre verschiedenen sozialen Rollen in der Gesellschaft vorbereitet. Die tertiäre Sozialisation setzt sich im Erwachsenenalter fort. In dieser Phase finden verschiedene Anpassungen (verbunden mit Re-Orientierungen und Verhaltensmodifikationen) statt, die es einem Individuum ermöglichen, sich in verändernde soziale Interaktionen, Kontexte und Umweltbedingungen weiterhin (neu) einzugliedern. Prinzipiell überschneiden sich die Phasen der primären, sekundären und tertiären Sozialisation.

Die Sozialisierung von Individuen übernehmen spezifische gesellschaftliche Institutionen als Sozialisationsinstanzen und -agenturen: In der primären Sozialisationsphase sind dies insbesondere die Familie und die nähere soziale Umgebung, also neben den Eltern und Geschwistern auch die Verwandten, Nachbarn und Freunde der Familienmitglieder sowie die ersten Kontakte zu Gleichaltrigen. In der sekundären und tertiären Sozialisationsphase fungieren v.a. die Schulen, Universitäten, Betriebe, Altersgruppen (sog. Peergroups) und die Medien als Sozialisationsinstanzen

und -agenturen. Analog zu den Phasen der Sozialisation sind auch die Sozialisationsinstanzen und -agenturen nur analytisch voneinander zu trennen.
Es existieren zahlreiche Sozialisationstheorien, die sich mit unterschiedlichen Annahmen und Aussagen über die menschliche Persönlichkeitsentwicklung als Subjektwerdung befassen. Unterschieden werden können etwa psychologische (Persönlichkeits-, Lern- und Entwicklungstheorien) und soziologische (u. a. System-, Handlungs- und Gesellschaftstheorien) Sichtweisen auf die Sozialisation von Individuen.
Auch im beruflichen bzw. betrieblichen Kontext findet Sozialisation statt. Hier umfasst diese den Prozess der Aneignung von verbindlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Werten, Normen, Einstellungen sowie Deutungs- und Verhaltensmustern in beruflichen Struktur- und Interaktionszusammenhängen. Dieser Aneignungsprozess findet v.a. in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen in schulischen und betrieblichen Einrichtungen des Berufsbildungssystems sowie während der Erwerbstätigkeit in allen beruflichen Positionen statt. *Simone Kattwinkel*

Sozialpartner: Positiv konnotierte Bezeichnung für beide Kontrahenten in der Tariffindung, das heißt: für Arbeitnehmervertreter (Gewerkschaften und Berufsverbände) und Arbeitgebervertreter (Arbeitgeberverbände). Der Begriff der Sozialpartnerschaft beschreibt das Ideal, dass im Rahmen der sozialen Marktwirtschaft die Tarifvertragsparteien bei Wahrung der jeweiligen Eigeninteressen zudem das Wohl der Gesamtwirtschaft und damit die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt berücksichtigen. Zudem wirken die Sozialpartner über die Tariffindung hinaus als Interessensvertreter unter anderem in politischen Gremien, in Verbänden oder in der Selbstverwaltung der Sozialversicherung mit. *Michael Klebl*

Spiralcurriculum: Curriculares Strukturierungsprinzip (▸Curriculum) (zurückgehend auf Jerome Bruner), mit dem grundlegende Themen (Inhalte) und Zusammenhänge des menschlichen Lebens von Beginn der formalisierten ▸Bildung an (also schon in der Primar-/Grundschule) in einfacher Form vermittelt werden sollen und dabei die Lernenden anhalten soll, handelnd damit umzugehen. Diese Themen kehren dann auf höheren Stufen des Lernens wieder, wodurch sich eine Spirale des Lernens und der Erkenntnisgewinnung bildet (Aebli). Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt dieses Prinzip auch für die beruflichen Curricula.
Antonius Lipsmeier

Status: Der Begriff bezeichnet im Allgemeinen einen Zustand, eine Situation oder eine Lage; in einem speziellen sozialwissenschaftlichen Sinn wird mit Status die Stellung eines Individuums in einem sozialen Gefüge beschrieben. Dabei gilt, dass mit dem sozialen Status eine Einordnung in eine hierarchische Struktur dargestellt wird, wobei die Über- bzw. Unterordnung durch verschiedene Faktoren (Ansehen, Macht, Geld) bestimmt sein kann. Der soziale Status bezieht sich im Allgemeinen auf die Stellung einer Person oder einer Personengruppe in der sozialen Schichtung der Gesellschaft. Ein sozialer Status ist gewöhnlich von Dauer. Ein Statuswechsel, z. B. ein gesellschaftlicher Aufstieg,

ist jedoch möglich (▸ Bildungsmeritokratie; ▸ Durchlässigkeit). *Michael Klebl*

Strukturanalyse: Die Struktur- oder Sachanalyse stellt ein Instrument der ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht) dar, durch das der im ▸ Lehrplan oder Bildungsgangcurriculum (▸ Curriculum) vorgegebene Unterrichtsstoff bzw. -inhalt (▸ Lerninhalte) in fachwissenschaftlicher Hinsicht aufbereitet, seine interne Gliederung analysiert sowie seine Zusammenhänge mit angrenzenden Themengebieten erschlossen werden, ohne den Stoff in Hinblick auf den Unterricht, also aus pädagogisch-didaktischer (▸ Didaktik) Perspektive zu betrachten. Diese Perspektive – also der souveräne und kompetente Umgang mit dem Unterrichtsstoff zum Zwecke seiner Vermittlung – und damit die Entscheidung über die Ziele (▸ Lernziel) und Inhalte eines konkreten Unterrichtsgeschehens soll vielmehr überhaupt erst durch die fachwissenschaftliche Durchdringung des Stoffes ermöglicht werden. *Lukas Lutz*

Strukturierung, exemplarische: Da nicht alles, was die Wissenschaften, die Praxis und die Erfahrungen anbieten, gelehrt und gelernt werden kann, muss für formalisierte und institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse eine Auswahl getroffen werden, die allerdings gewissen Prinzipien unterliegt, um Beliebigkeiten zu vermeiden: Adressatenbezug, Anwendungsbezug, Bildungsgehalt, Vermittelbarkeit, Lernbarkeit, Gesellschaftsrelevanz. Ein allgemeines Auswahlkriterium ist das exemplarische Prinzip: Die Exempla sollen in ihrer Inhaltlichkeit, Struktur und Aussagekraft für mehrere ähnliche Sachverhalte (Inhalte, Probleme, Situationen, Anwendungen) stehen, also quasi eine allgemeine Bedeutung haben (▸ Curriculum). *Antonius Lipsmeier*

Strukturierung, ganzheitliche: Die Idee der Ganzheit geht auf die aristotelische These zurück, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei. Diese These mit ihrem positiven Gehalt ist auf Vieles (Inhalte, Situationen, Sachen, Handlungen) anwendbar, und sie ist unter pädagogischen Aspekten als ganzheitliche ▸ Bildung verklärt worden (Kerschensteiner: Kopf, Herz und Hand). Curricular (▸ Curriculum) wendet sich dieses Prinzip der ganzheitlichen Strukturierung gegen die Aufteilung des ganzen Lebens, der ganzen Situation, der ganzen Arbeit, der ganzheitlichen Inhalte in Fächer (▸ Fächerprinzip), Kurse, Lehrgänge und in kleine Portionen (Unterrichtsstunden) (▸ Unterricht). Ganzheitlicher Unterricht, wenn denn überhaupt gewollt und realisierbar, bedarf nicht nur entsprechender curricularer Strukturen mit erheblichen Freiheitsgraden, sondern auch geeigneter Vermittlungsformen und Methoden/Medien (▸ E-Learning) sowie adäquater organisatorischer (auch baulich-räumlicher) Voraussetzungen. Das Lernfeldkonzept (▸ Lernfelder) geht in die Richtung einer ganzheitlichen Strukturierung, zumindest für Teilbereiche.

Antonius Lipsmeier

Strukturgitter: Tabellen als Hilfsmittel für die didaktische Planung (▸ Didaktik; ▸ Didaktische Analyse), mit deren Hilfe sich beispielsweise Fachinhalte strukturieren oder Fachinhalte mit Zielbeschreibungen „kreuzen“ lassen, um so zu thematisch gebündelten Inhaltsstrukturen

(▸ Lerninhalte) oder detaillierten ▸ Lernzielen zu gelangen. *Michael Köck*

Strukturmodell: Mit dem Begriff der Struktur wird für eine reale oder gedachte Einheit beschrieben, wie sich die Elemente, die diese Einheit bilden, gliedern lassen, und wie sich die Beziehungen der Elemente untereinander differenzieren lassen. Strukturmodelle in der ▸ Didaktik machen Situationen des Lehrens und Lernens durch die Festlegung relevanter Elemente begreifbar (z. B. Rollenverteilung Adressaten und Lehrkräfte, oder auch ▸ Lerninhalte, ▸ Lernziele, Lehr-/Lernmethoden, Artikulationsschema) (▸ Unterrichtsmomente), indem diese als Elemente, Phänomene, Eigenschaften oder Beziehungen benannt werden. Strukturmodelle, die eine grundlegende Schicht in ▸ didaktischen Modellen bilden, begründen damit eine pädagogisch-didaktische Fachsprache. Sie sind Voraussetzung für die Analyse und die daran anschließende Gestaltung der jeweils erfassten Elemente im Rahmen der ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht). *Michael Klebl*

Subjektivierung von Arbeit: Unter Subjektivierung von Arbeit wird im Allgemeinen die Bedeutungszunahme individueller Leistungen und Handlungen im Kontext der Arbeitswelt verstanden. *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

T

Taxonomie: Als Taxonomie wird die Klassifikationen von ▸ Lernzielen (▸ Lehrziel) anhand bestimmter Kriterien bezeichnet. Lernzieltaxonomien stellen ein formales Instrument dar, um Elemente von Bildungsgangregelungen in eine zur ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht) geeignete sprachliche Form zu bringen, dienen aber auch zur Setzung von Prioritäten und zur möglichst zahlreiche ▸ Kompetenzen fördernden Unterrichtsplanung. Im Rahmen der Planung von Bildungsgängen tragen sie zur Sicherung der Konsistenz und fachübergreifenden Ausgewogenheit und Einheitlichkeit von Bildungsgängen bei. Lernzieltaxonomien erleichtern auch die Prüfbarkeit des Unterrichtsstoffs und die Auswahl der Methoden zur Unterrichtsgestaltung.
Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Technikwissenschaften: Wissenschaften mit Technik als vorrangigem Erkenntnisgegenstand. Dazu gezählt werden in der Regel die Ingenieurswissenschaften, die Arbeitswissenschaft sowie die Materialwissenschaften. *Michael Köck*

Tertiarisierung: Tertiarisierung (der Wirtschaft) beschreibt zunächst die Verlagerung des wirtschaftlichen Schwerpunktes in allen westlichen Staaten von der Industrie (sekundärer Sektor) hin zum Dienstleistungssektor (tertiären Sektor), gemessen an der Zahl der Erwerbstätigen sowie der Wertschöpfung in diesem Bereich. Laut Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2014 73,9% aller Erwerbstätigen in Deutschland im tertiären Sektor beschäftigt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015). Insbesondere

der Bereich hoch qualifizierter Tätigkeiten (in Forschung und Entwicklung, Management, Organisation, Beratung und Lehre) hat in den letzten Jahren eine eigene Dynamik entfaltet. Der Prozess der Tertiarisierung führt nicht nur zu einer Bedeutungsverschiebung zwischen den einzelnen Wirtschaftssektoren, sondern hat auch tief greifende Auswirkungen auf die gesamte Wirtschaft und Gesellschaft. Im Zusammenhang mit der Tertiarisierung der Wirtschaft wird häufig auch von der Dienstleistungsgesellschaft gesprochen.

Für den Aufschwung des Dienstleistungssektors gibt es viele Gründe. Bei den personenbezogenen Dienstleistungen (d. h. Dienstleistungen, die von Privatpersonen nachgefragt werden) gehören v.a. der demographische Wandel und die gestiegenen Einkommen dazu. So führt der wachsende Anteil an Älteren in unserer Gesellschaft zu einer zunehmenden Nachfrage nach Dienstleistungen (etwa im Gesundheitsbereich). Generell lassen steigende Einkommen die Nachfrage in den Bereichen Kultur, Unterhaltung, Freizeit u. ä. wachsen. Auch gesellschaftliche Veränderungen, wie die Berufstätigkeit von Frauen, führen zu einer erhöhten Nachfrage nach spezifischen Dienstleistungen (z. B. Kinderbetreuung). Bei den produktionsorientierten/unternehmensbezogenen Dienstleistungen (z. B. Forschung, Verwaltung, Marketing) bedingen etwa kürzere Produktlebenszyklen verstärkt Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten sowie zusätzliche Serviceleistungen in diesem Bereich. Weiter führen neue Organisationskonzepte (wie Lean Production) zur Auslagerung zuvor selbst erbrachter Dienste. Durch die weltweite Arbeitsteilung und den Einsatz moderner Logistikkonzepte kommt es nicht zuletzt zu einem steigenden Bedarf an Transport- und Kommunikationsdienstleistungen.

Der französische Ökonom Jean Fourastié etwa prognostizierte die beschriebenen wirtschaftlichen Veränderungen bereits Anfang der 1940er Jahre in seiner These über den langfristigen sektoralen Strukturwandel zwischen primärem, sekundärem und tertiärem Sektor (Drei-Sektoren Hypothese). Fourastié zufolge dominiert auf niedrigem Entwicklungsstand, gemessen am Volkseinkommen, der primäre Sektor (die Landwirtschaft), im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium herrscht der sekundäre Sektor (industrielle Produktion) vor. Auf hohem Entwicklungsniveau verlagern sich Produktion und Konsum schließlich überwiegend auf die Dienstleistungen (tertiärer Sektor). Das Verlaufsmuster des Strukturwandels nach der Drei-Sektoren-Hypothese kann empirisch gut bestätigt werden.

Die zunehmende Tertiarisierung der Wirtschaft birgt auch große Herausforderungen für die künftige (Berufs-)▸ Bildung, etwa in Form einer notwendigen Anpassung von Qualifikationsprofilen. Darüber hinaus zeigt sich Tertiarisierung im Bildungsbereich per se, etwa durch die steigende Nachfrage nach Bildungsgängen im tertiären (Bildungs-)bereich, also an Hochschulen und in der höheren Berufsbildung. *Simone Kattwinkel*

Transformationsproblematik: Unter Transformationsproblematik wird die Problematik gefasst, Arbeitskraft (die Fähigkeit zu arbeiten) in tatsächliche, der Aufgabe entsprechende Arbeit, umzuwandeln. *Simone Kattwinkel/Moritz Petzi*

U

Übergangssystem: Ordnungspolitisches Korrekturmittel, um unerwünschte Effekte auf dem ▸Ausbildungsmarkt zu korrigieren, und zwar Selektionseffekte, die weniger gut qualifizierten Jugendlichen den Einstieg in eine berufliche ▸Ausbildung faktisch erschweren oder verunmöglichen. Das Übergangssystem soll damit den Übergang zwischen Schule und Beruf(sausbildung) erleichtern und umfasst ▸Bildungsangebote unterhalb des Niveaus einer Berufsausbildung mit qualifizierendem Abschluss. Übergangsangebote sollen junge Menschen, die im Anschluss an ihre allgemeine Schulbildung keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, dabei unterstützen, Teilqualifizierungen (▸Qualifikation) und ▸Kompetenzen nachzuholen, die ihnen den späteren Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder in die Berufstätigkeit erleichtern.

Silvester Popescu-Willigmann/Lukas Lutz

Umschulung: Umschulungen sind berufliche ▸Bildungsangebote für Erwachsene mit dem Ziel des Erwerbs eines staatlich anerkannten Abschlusses. Dies kann ein anerkannter ▸Ausbildungsberuf oder eine eigenständige Umschulungsregelung sein. Umschulungen sind durch das ▸Berufsbildungsgesetz geregelt (Kapitel 3, §§ 58-63, Berufsbildungsgesetz (BBiG)). *Monika Hackel*

UN-Behindertenrechtskonvention: Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit ▸Behinderungen" wurde am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete das Übereinkommen am 30. März 2007, am 26. März 2009 trat sie in Kraft. Der völkerrechtlich bindende Vertrag zielt auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben und umfassende ▸Inklusion in allen Bereichen.

Sebastian Barsch

Ungelernte Person: Eine Person, die über keine formale ▸Qualifikation verfügt, also keine ▸Fachkraft ist. Da der Zugang zum Arbeitsmarkt wesentlich über formale Qualifikationen gesteuert wird, sind diese Personen besonders von Arbeitslosigkeit (▸Arbeitslos) oder prekären, diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen bedroht (▸angelernte Person). Hiervon abzugrenzen sind sogenannte ▸Fachkräfte, die angesichts von ▸Fachkräftemangel in bestimmten Branchen oder Sektoren (▸Wirtschaftssektor) zeitlich oder regional beschränkt besonders gesucht sind.

Silvester Popescu-Willigmann

Unterricht: Der Begriff des Unterrichts beschreibt eine spezifische soziale Situation, in der die Aktivitäten aller Beteiligten daran ausgerichtet sind, dass ein Teil der handelnden Personen Kenntnisse oder Fähigkeiten erwirbt, also lernt. Kennzeichen entsprechender Situationen sind geplante und bewusst gesteuerte Tätigkeiten, die als Lehre oder Lernen bezeichnet werden können. Zudem ist Unterricht als soziales Handeln gegenüber Situationen abgegrenzt, die ein Handlungsprodukt zum Ziel haben (Arbeit), die der Erholung dienen (Freizeit, Konsum) oder die am sozialen Zusammenhalt ausgerichtet sind (Familie, Feier, Politik). Unterricht hat als Ziel

die eigentätige Selbstveränderung der Adressaten. *Michael Klebl*

Unterrichtsmomente: Die Unterrichtsmomente umfassen die Ziele (▸ Lehrziele; ▸ Lernziele) und Inhalte bzw. Lernstoffe (▸ Lerninhalte) des ▸ Unterrichts, die eingesetzten Methoden sowie die verwendeten Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen. Die Unterrichtsmomente stellen ein vernetztes Gefüge dar, beeinflussen und bedingen sich also gegenseitig, so dass die Veränderung eines Unterrichtsmomentes sich auf die Beschaffenheit der übrigen Momente des Unterrichts auswirkt. Aus diesem Grund müssen sie miteinander kongruent sein, also widerspruchsfrei zusammenwirken, um einen gelingenden Unterricht zu ermöglichen. Darüber hinaus wird durch die jeweilige bildungsplanerische Grundentscheidung (▸ Input- vs. ▸ Output- oder ▸ Outcome-Orientierung) bestimmt, welches Unterrichtsmoment das dominierende ist und die übrigen determiniert. Ebenfalls zählen auch die individuellen und (lern-)psychologischen Voraussetzungen der Lernenden (▸ Lernendenorientierung) sowie die gesellschaftlichen Bedingungen des Lehr-/Lernprozesses – die Entscheidungen und Vorgaben der Makro- und Mesoebene sowie die weltanschaulichen Bedingungen, die beispielsweise den ▸‚heimlichen ▸ Lehrplan' konstituieren – zu den Unterrichtsmomenten. Diese stellen jedoch durch die Lehrkraft nicht oder nur eingeschränkt zu verändernde Bedingungen des Unterrichts dar, die freilich trotzdem kritisch reflektiert werden sollten.

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Unterrichtsplanung: Derjenige Teil der ▸ Bildungsplanung, der auf der Mikroebene des Bildungssystems stattfindet und die Planung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten umfasst (▸ Unterricht; ▸ Strukturmodell). Unterrichtsplanung kann nicht kontextfrei erfolgen, sondern muss die auf der Makro- und Mesoebene der Bildungsplanung getroffenen und mitunter rechtsverbindlichen Entscheidungen und Vorgaben (wie ▸ Curriculum; ▸ Lehrplan; ▸ Rahmenlehrplan; ▸ Ausbildungsordnungen) – idealiter durch die Lehrkraft pädagogisch-kritisch reflektiert und lernendenfokussiert (▸ Lernendenorientierung) – umsetzen oder zumindest angemessen berücksichtigen.

Lukas Lutz/Silvester Popescu-Willigmann

Ungleichheit, soziale: Soziale Ungleichheit bedeutet zunächst die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen bzw. „wertvoller Güter" (Hradil 2001, S. 28) in einer Gesellschaft, die bestimmten Bevölkerungsteilen regelmäßig bessere bzw. schlechtere Lebens- und Verwirklichungschancen bieten als anderen und dauerhafte soziale Konsequenzen nach sich ziehen. Der Begriff der sozialen Ungleichheit zählt zu einem der am stärksten wertbesetzten Grundbegriffen der Soziologie, da er auch die Frage nach der Legitimität bzw. Gerechtigkeit bestimmter Ungleichheitsstrukturen aufwirft. Er findet somit nicht nur deskriptive, sondern – im Sinne einer Gesellschaftskritik – auch normative Anwendung.

Die Vielfalt sozialer Ungleichheiten lässt sich zum einen in Dimensionen mit höheren oder niedrigeren Positionen darstellen. In modernen Gesellschaften gelten der formale Bildungsgrad, die mehr

oder minder sichere Erwerbstätigkeit, der berufliche Status, das Einkommen bzw. Vermögen und das berufliche Prestige als wichtigste Dimensionen sozialer Ungleichheit. Somit wird diese auch verstärkt im beruflichen und Bildungskontext gesehen. Zum anderen können objektive und subjektive Dimensionen sozialer Ungleichheit unterschieden werden. Objektive Ungleichheiten (etwa im formalen Bildungsgrad) bestehen unabhängig vom Bewusstsein der Beteiligten, subjektive Ungleichheiten (z. B. Prestige) dagegen treten nicht ohne deren Denken und Handeln in Erscheinung. Weiter lassen sich Determinanten sozialer Ungleichheit identifizieren, die als soziale Positionen in Beziehungsgeflechten zwar per se keine Besser- oder Schlechterstellung bedingen, aber sehr wahrscheinlich dazu führen. Dazu gehören etwa das Geschlecht, das Alter, der Beruf oder die ethnische Zugehörigkeit.
Es existieren vielfältige, auch widersprüchliche theoretische Versuche, die Entstehung und gesellschaftliche Wirksamkeit von sozialer Ungleichheit zu erklären. In der klassischen griechischen Gesellschaftslehre bei Aristoteles wird diese noch als Ergebnis einer naturgegebenen Ungleichheit der Menschen gesehen. Im Anschluss an die bürgerliche Sozialphilosophie, die von einer natürlichen Gleichheit der Menschen ausging, wird soziale Ungleichheit als Produkt gesellschaftlicher Entwicklung und menschlicher Strebungen erkannt und somit als prinzipiell bezwingbar angesehen. In Folge der Umwälzungen des 19. Jahrhunderts zur Industriegesellschaft und mit der Entstehung von Nationalstaaten ist soziale Ungleichheit zum grundlegenden gesellschaftlichen Thema geworden. Zentrale Frage hierbei ist, wie in einer Gesellschaft Güter verteilt werden und welche Auswirkungen Ungleichheiten auf das individuelle Leben sowie auf die wirtschaftliche und politische Reproduktionsfähigkeit einer Gesellschaft haben.
Die gesellschaftliche Funktion von sozialer Ungleichheit wird in soziologischen Theorien häufig als unvermeidbare Auswirkung der für den gesellschaftlichen Fortschritt notwendigen Arbeitsteilung oder der adäquaten personellen Besetzung von nach unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, Qualifikationsvoraussetzungen u. ä. differenzierten (Berufs-)Positionen in der Gesellschaft betrachtet. Ungleichheit wird hier in einen starken Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Institutionen des Rechts, der sozialen Sanktionen und der Herrschaft gebracht. *Simone Kattwinkel*

V

Validierung: Testverfahren (zum Beispiel Persönlichkeitstests in der Berufsberatung; ▸Beruf; ▸Berufwahl) bzw. ▸Evaluationen müssen – um objektiv durchgeführt und ausgewertet werden zu können und damit den Anforderungen an wissenschaftliches und methodisch gesichertes Vorgehen zu entsprechen – im Vorfeld validiert werden. Die Validierung gewährleistet, dass das Testverfahren oder die Evaluation tatsächlich das misst, was gemessen werden soll; soll bspw. der Erwerb von ▸Handlungsfähigkeit durch die Lernenden gemessen werden, stellt eine schriftliche

Überprüfung (‚Klausur') kein geeignetes Verfahren dar, da sich mit diesem zwar der Wissenserwerb, aber gerade nicht der Grad der von den Lernenden erworbenen (neben dem Wissenserwerb auch praktische Fähigkeiten einschließenden) Handlungsfähigkeit messen lassen.

Lukas Lutz

Verberuflichung: Hierunter versteht man in der internationalen Diskussion (vocationalism/vocationalizing) einvernehmlich die Aufnahme bzw. Verstärkung von arbeitsbezogenen Aspekten und beruflichen Inhalten (▸ Beruf), vor allem in den allgemeinen Sekundarschulen, in Deutschland also auch die gymnasiale Oberstufe betreffend. Hier hat aber dieses Prinzip nicht den Bedeutungsgrad wie in englischsprachigen Ländern oder in Entwicklungsländern, da in der BRD eine differenzierte und gut ausgebaute berufliche Bildung existiert (▸ Duales System (▸ Berufsschule), Vielzahl von unterschiedlichen beruflichen Vollzeitschulen (▸ Schulberufssystem), gut ausgebaute berufliche ▸ Weiterbildung). *Antonius Lipsmeier*

Vorgehensmodell: Ein Vorgehensmodell ist eine Vorlage für ein systematisches Vorgehen auf dem Weg zum Ziel, das Aktivitäten, Entscheidungen und Handlungsergebnisse durch Phasen, Übergänge und Gruppierung gliedert und koordiniert. Vorgehensmodelle in der ▸ Didaktik beschreiben normalerweise Prozesse der Zielfindung (▸ Lehrziel; ▸ Lernziel), Analyse, Planung, Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von Situationen des Lehrens und Lernens, also die ▸ Unterrichtsplanung (▸ Unterricht) im weitesten Sinne. Entsprechende Vorgehensmodelle richten sich an Lehrkräfte. Ein systematisches und koordiniertes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung ist insbesondere für angehende Lehrkräfte ein wichtiges Mittel zum Erwerb von Lehrkompetenz (▸ Kompetenz). Zudem kommt dem strukturierten Vorgehen eine große Bedeutung dort zu, wo Lehr-/Lernszenarien arbeitsteilig geplant und durchgeführt werden, so z. B. in der betrieblichen ▸ Weiterbildung oder beim Lernen mit digitalen Medien (▸ E-Learning).

Michael Klebl

W

Weiterbildung: „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens, nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Berufs- (▸ Beruf) oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Lernenden ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform in Form der Fernlehre, des computergestützten, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierter Form stattfinden" (Kultusministerkonferenz (KMK) 2001, S. 4). *Monika Hackel*

Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM): Diese Einrichtungen verfolgen das Ziel, Menschen mit ▸ Behinderungen in das Arbeitsleben zu integrieren, sind meist jedoch dauerhafte

Arbeitsstellen insbesondere für Menschen mit einer geistigen Behinderung. So liegt die Rückintegration von Beschäftigten der WfbM in den allgemeinen Arbeitsmarkt bei unter einem Prozent. Die Beschäftigten der WfbM gelten nicht als reguläre Arbeitnehmer, sondern als Rehabilitanden. Daher gilt für sie nicht der gesetzliche Mindestlohn. In Deutschland gibt es derzeit ca. 700 Werkstätten (▸ Lehrwerkstätte) für behinderte Menschen. *Sebastian Barsch*

Wirtschaftssektor: Die Wirtschaftswissenschaft teilt die wirtschaftlichen Aktivitäten in einer Gesellschaft zum Zweck der analytischen Beschreibung nach unterschiedlichen Kriterien ein (z. B. Unternehmensgröße, Branche). Die Einteilung in Wirtschaftssektoren beschreibt sehr umfassend eine Unterscheidung zwischen Rohstoffgewinnung (Primärsektor: Agrar und Bergbau), Rohstoffverarbeitung (Sekundärsektor: Bau, Industrie, Handwerk) und Dienstleistung (Tertiärsektor: Handel, Verkehr, immaterielle Leistungen; ▸ Tertiarisierung). Eine Grundannahme zur historischen Entwicklung von Volkswirtschaften besagt, dass gemessen an Beschäftigtenzahlen und Wertschöpfung zunächst die industrielle Produktion (Sekundärsektor) die agrarische Produktion (Primärsektor) zurückdrängt, dann durch die Automatisierung der industriellen Produktion der Dienstleistungsbereich (Tertiärsektor) stark wächst und zum wichtigsten Wirtschaftssektor wird (▸ Wissensgesellschaft). *Michael Klebl*

Wissenschaftliche Disziplin: Sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Kommunikationszusammenhang mit eigenen Wissensbeständen. Es werden eigene wissenschaftliche Fragestellungen anhand des jeweiligen disziplinären Gegenstandes entwickelt und über Theoriebildung und empirische Forschung problemlösungsorientiert bearbeitet. *Stephan Dettmers*

Wissenschaftsorientierung: Zentrales Prinzip in der Entwicklung von Lehr- oder Bildungsplänen sowie von ▸ Curricula (▸ Curriculumentwicklung), das die systematische Ordnung von Erkenntnissen und damit verbundenen Fähigkeiten innerhalb einer ▸ wissenschaftlichen Disziplin zum Ausgangspunkt der Überlegungen macht. Die Wissenschaftsorientierung in der ▸ Bildungsplanung ist Grundlage für das ▸ Fächerprinzip und bildet zusammen mit der ▸ Situationsorientierung und der ▸ Persönlichkeitsorientierung die zentrale Referenz für die berufliche Bildungsplanung. Eine Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen sichert nicht nur den Geltungsanspruch von Aussagen, Modellen und Theorien, sondern trägt auch wesentlich zum kritischen Potenzial von ▸ Bildung bei, da eine systematische und theoriegeleitete Reflexion die Bindung an gegebene Situationen überschreiten kann. Zudem ist die Wissenschaftsorientierung in der beruflichen Bildung von entscheidender Bedeutung für die Anschlussfähigkeit von beruflichen Bildungsgängen, im Sinne der ▸ Gleichwertigkeit und der ▸ Durchlässigkeit. *Michael Klebl*

Wissensgesellschaft: Sammelbegriff für verschiedene Kennzeichen hochentwickelter Gesellschaften, die auf die primäre Bedeutung des Wissens als Grundlage für die Ökonomie und das soziale Zusammenleben hinweisen.

Die Wissensgesellschaft folgt der Industriegesellschaft, in den westlichen Industriegesellschaft seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert; die Industriegesellschaft wiederum hat zuvor in der industriellen Revolution die Agrargesellschaft abgelöst. Für die Wissensgesellschaft wird die Verfügung über nutzbringende Erkenntnisse, beispielsweise in Form von Patenten, den Fähigkeiten der Belegschaft oder als Prognosen über Warenströme und Preisentwicklung, als wesentlicher Produktionsfaktor neben Arbeit, Kapital und Boden angesehen. In Wissensgesellschaften steigt der Anteil der Beschäftigung und der Wertschöpfung im Dienstleistungsbereich (▸ Tertiarisierung). Das Konzept der Wissensgesellschaft wurde Mitte der 1970er durch eine Schrift des amerikanischen Soziologen Daniel Bell popularisiert.

Michael Klebl

Z

Zeitrahmen-Methode: Die Zeitrahmen-Methode ist ein Gliederungsprinzip für die curriculare Abstimmung (▸ Curriculum) von ▸ Ausbildungsordnungen und ▸ Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht (▸ Berufsschule; ▸ Unterricht; ▸ Ausbildung). Bei diesem Verfahren werden betriebliche Praxisphasen (▸ Betrieb) und Handlungsfelder für den Berufsschulunterricht aufeinander abgestimmt. Die ▸ Ausbildungsordnungen orientieren sich dafür an betrieblichen Leistungsprozessen (▸ Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung). Die Dauer und damit der Umfang der Zeitrahmen bewegt sich zwischen drei und fünf Monaten (Brutto-Ausbildungszeit). Mit der Zeitrahmen-Methode werden curriculare Voraussetzung für eine bessere Verzahnung von Berufsschulunterricht und betrieblicher Ausbildung geschaffen, deren praktische Umsetzung an beiden ▸ Lernorten jedoch auf Schwierigkeiten stößt (▸ Lernortkooperation). Für die Berufsschule fordert die Organisation nach Handlungsfeldern, und die damit verbundene ▸ Handlungsorientierung des Unterrichts, die teilweise Aufgabe, oder zumindest curriculare Umorientierung, bisheriger Unterrichtsfächer (▸ Fächerprinzip). Dies stößt vor allem wegen der fachlichen Spezialisierung der Lehrkräfte an Grenzen. In Betrieben setzt die Verzahnung voraus, Auszubildende jeweils in den Leistungsprozessen dann einzusetzen zu können, wenn die Berufsschule das entsprechende Handlungsfeld anbietet. Größere Betriebe, die Gruppen von Auszubildenden in einem ▸ Beruf (▸ Ausbildungsberuf, anerkannter) ausbilden, können sie nur jeweils einzeln auf betrieblichen Ausbildungsplätzen einsetzen. Zudem sind sie bemüht, vorhandene Ausbildungsplätze möglichst durchgehend zu besetzen. Deshalb ist in größeren Betrieben die Verteilung der Auszubildenden auf unterschiedliche Abteilungen bzw. Leistungsprozesse durch eine rollierende Versetzungsplanung üblich. Eine zeitliche Abstimmung mit den Lernfeldangeboten (▸ Lernfelder) der Berufsschule ist unter diesen Voraussetzungen nur schwer möglich. *Johannes Koch*

Zertifikat: Dokument, das den Abschluss eines Bildungsgangs (einer ▸ Qualifikation) bescheinigt. Zertifikate

dienen zum Einen als *Zugangsberechtigungen*, z. B. von einer Stufe des Bildungswesens in die nächsthöhere (etwa als Übertrittszeugnis ins Gymnasium, als (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule oder als Zugang zu einer ▸Aufstiegsfortbildung (▸Fortbildung, berufliche; ▸Weiterbildung) nach Absolvierung einer beruflichen Erstausbildung (▸Ausbildung)). Sie besitzen zum Anderen auch eine *Orientierungsfunktion* für potenzielle Arbeitgeber, die einem (staatlich anerkannten) Zertifikat vertrauen und damit in Zusammenhang stehendes Wissen und/oder Fertigkeiten von Bewerberinnen und Bewerbern als gegeben ansehen können bzw. ▸Kompetenzen als gegeben annehmen. Praktisch im Zuge der Internationalisierung von Wirtschaftssystemen und Arbeitsmarkt immer bedeutender wird die Frage der grenzüberschreitenden Anerkennung (▸Anerkennungsgesetz) von in anderen Ländern erworbenen Bildungsabschlüssen, die den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen oder – falls nicht gegeben – erschweren oder verhindern kann. Darüber hinaus gelten Zertifikate ferner oftmals als *Grundlage für tarifliche Eingruppierungen*, etwa im öffentlichen Dienst, oder für die Zuweisung zu einer Laufbahn für Beamte. Solche qualifikationsorientierten Gehaltsgrundlagen bergen die Gefahr, tatsächliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen zu vernachlässigen, wenn lediglich ihr formaler Bildungsabschluss zur Grundlage der Eingruppierung gemacht wird, nicht aber ihr auch unabhängig von formalen Abschüssen erworbenes faktisches Wissen und Können (also ihre Kompetenzen) (▸Bildungsmeritokratie).

Silvester Popescu-Willigmann

Zusatzqualifikation: Eine zusätzlich zu einer beruflichen oder hochschulischen Vollqualifikation erworbene und in der Regel zertifizierte ▸Qualifikation über Lernbereiche, die über die in der Vollqualifikation erworbenen ▸Lernergebnisse hinausgehen. Dies können z. B. bestimmte Sprach- oder Computerkenntnisse, oder für gewerblich-technisch ausgebildete Gesellinnen und Gesellen betriebswirtschaftliche Kenntnisse sein. Im Unterschied zu ausschließlich autodidaktisch oder über Lebens- oder Berufserfahrung (▸Beruf) erworbenem Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten werden Zusatzqualifikationen in Lehrgangs- oder Praxissettings erworben, und der Lernerfolg wird über ein (staatlich anerkanntes oder von einem Bildungsträger ausgestelltes) ▸Zertifikat bescheinigt. ▸Betriebe, (Berufs-)Schulen (▸Berufsschule), ▸Kammern und sonstige Bildungsträger (▸Bildungsorganisationen) können Anbieter von Maßnahmen der Zusatzqualifizierung sein. Die Datenbank AusbildungPlus des ▸Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) enthält derzeit rund 2.300 Zusatzqualifikationsangebote für Auszubildende in dualen Berufsausbildungen (▸Duales System): http://www.ausbildungplus.de/zusatzqualifikationen (Abruf: 09.06.2015).

Silvester Popescu-Willigmann

Zitierte Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. http://www.good-practice.de/DQR_Diskussionsvorschlag_Februar_2009.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Arnold, Rolf (2010): Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Bernhard, Armin (2006): Pädagogisches Denken. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 17-83.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Vorversion Stand 15. April 2015. Bonn.

Department of Business Innovation & Skills (2014): Getting the job done: The government's reform plan for vocational qualifications. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/286749/bis-14-577-vocational-qualification-reform-plan.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Dostal, Werner (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. Nürnberg. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/dostal_2002_beitr250_801.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Fourastié, Jean (1969): Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln: Bund-Verlag.

Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Government Digital Service (o.J.): Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation). https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual (Abruf: 22.06.2015).

Greinert, Wolf-Dietrich (1995): Das „deutsche System" der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Grömling, Michael (2006): Die Tertiarisierung der deutschen Wirtschaft. Würzburg: Univ. Würzburg, Wirtschaftswiss. Fakultät.

Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. 7. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Hahne, Klaus/Schäfer, Ulrich (2011): Das Projekt als Lehr-Lern-Form in der Berufsbildung in Deutschland. Eine Bibliographie für die Jahre 1956 bis 2010. Frankfurt a. M.: GFPF/DIPF. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5503/pdf/MatBild_Bd29_D_A.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner Verlag.

Hölscher, Barbara (2008): Sozialisation, Sozialisationskontexte, schichtspezifische Sozialisation. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag.

Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, Düsseldorf/München: Küpper Verlag.

Humboldt, Wilhelm von (1969): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Werke in fünf Bänden. Band 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (2002): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kasper, Helmut (1992): Sozialisation, Betriebliche. In: Gaugler, Eduard/Weber, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Poeschel Verlag.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Krämer, Julia/Müller-Naevecke, Christina (2014): Kompendium Kompetenzen. Kompetenzziele für die Hochschullehre formulieren (Werkstattberichte der Fachhochschule Münster, Band 1). Münster: Fachhochschule Münster.

Kultusministerkonferenz (KMK (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Abruf: 22.06.2015).

Meulemann, Heiner (2013): Soziologie von Anfang an. Wiesbaden: VS Verlag.

Nassehi, Armin (2011): Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag.

Nickolaus, Reinhold/Heinzmann, Horst/Knöll, Bernd (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (1), S. 58-78.

Nickolaus, Reinhold/Knöll, Bernd/Gschwendtner, Tobias (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (4), S. 552-577.

Popescu-Willigmann, Silvester (2014a): Berufliche Bewältigungsstrategien und ‚Behinderung'. Undoing Disability am Beispiel hochqualifizierter Menschen mit einer Hörschädigung. Wiesbaden: Springer VS.

Popescu-Willigmann, Silvester (2014b): Mit Bewältigungsstrategien zur beruflichen Selbstverwirklichung. In: Spektrum Hören, 5/2014, S. 20-24.

Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh Verlag.

Schlutz, Erhard (2010): Allgemeinbildung – allgemeine Bildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Sloane, Peter F. E. (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 163-185.

Springer Gabler Verlag (Hg.) (o.J.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Drei-Sektoren-Hypothese. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/58475/drei-sektoren-hypothese-v6.html (Abruf: 30.06.2015).

Springer Gabler Verlag (2015a): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Berufsausbildung. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/388/berufsausbildung-v13.html (Abruf: 08.07.2015).

Springer Gabler Verlag (2015b): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Berufsbildung. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1064/berufsbildung-v11.html (Abruf: 08.07.2015).

Statistisches Bundesamt (2015): Arbeitsmarkt. Erwerbstätige im Inland nach Wirtschaftssektoren. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Arbeitsmarkt/lrerw013.html (Abruf: 30.06.2015).

Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.

Wikipedia (2015): City and Guilds of London Institute. https://en.wikipedia.org/wiki/City_and_Guilds_of_London_Institute (Abruf: 22.06.2015).

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt/UTB.

Bähr, Wilhelm (2013): Lexikon zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung. Prüfungsvorbereitung gem. AEVO 2009. Handbuch 5. 9. Auflage. Bonn: IFA Verlag.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.

Gröner, Horst/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2009): Expert-Praxislexikon Berufsausbildung. Über 1.500 Begriffe für Ausbilder, Führungskräfte und Personalentwickler. Renningen: expert-Verlag.

Hufer, Klaus-Peter (Hg.) (2000): Lexikon der politischen Bildung. Band 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag.

Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hg.) (2015): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Nachdruck. Stuttgart: Reclam Verlag.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.) (2000): Lexikon der politischen Bildung. Band 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag.

May, Hermann (2008): Lexikon der ökonomischen Bildung. 7. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Pahl, Jörg-Peter (Hg.) (2015): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 2., erweiterte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hg.) (2000): Lexikon der politischen Bildung. Band 1: Didaktik und Schule. Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag.

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schelten, Andreas (2009): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl. 2., veränderte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik" bis „Zugpferd-Effekt". Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagokik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Wächter, Lars (2012): Ausbildung von A bis Z. Praxishandbuch für Ausbilder. Herne: Kiehl Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bildungsserver BildungsWiki: Bildungslexikon

http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Hauptseite (Abruf: 22.06.2015).
Angebot des Bildungsportals Deutscher Bildungsserver auf der Basis einer Wiki-Plattform an, die allen an Bildung Interessierten die Nutzung und die Mitarbeit am Lexikon ermöglicht.

Fachglossar Betriebliche Ausbildung (Deutsch-Englisch)

http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_betriebliche_ausbildung_deutsch_englisch.pdf (Abruf: 22.06.2015).
Zweisprachiges Fachglossar der Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für das Programm JOBSTARTER des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Das Fachglossar ist auch in anderen Sprachkombinationen verfügbar, die über die Internetseite des BMBF abgerufen werden können (http://www.bmbf.de/publikationen/index.php?ABC=F#pub; Abruf: 22.06.2015).

CEDEFOP-Glossar Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung
http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf (Abruf: 22.06.2015).
Umfangreiches Glossar des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) in den Sprachen Englisch, Deutsch und Französisch. Die vorliegende Version ist auf dem Stand von 2011. Die Definitionen bieten Anschluss an den Sprachregebrauch im europäischen Kontext.

Wörterbuch Erwachsenenbildung – Online-Version
http://www.wb-erwachsenenbildung.de/ (Abruf: 22.06.2015).
Online-Version des vollständigen, beim Verlag Julius Klinkhardt/UTB erschienenen Wörterbuchs Erwachsenenbildung von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (▸ Weiterführende Literatur), das zur Zeit zur kostenfreien Nutzung angeboten wird.

Glossar zur Benachteiligtenförderung in der Berufsbildung
http://www.good-practice.de/glossar_gesamt_online.pdf (Abruf: 22.06.2015).
Umfangreiches Fachglossar des Good Practice Centers im Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) mit Fokus auf die Benachteiligtenförderung, und auch vielen für die Berufsbildung im Allgemeinen relevanten Begriffen.

E2 Stichwortverzeichnis

Das Stichwortverzeichnis umfasst etwa 1.700 Fundstellen für zentrale Fachbegriffe.

Erfasst sind nicht alle Vorkommen der Begriffe, sondern Verweise auf Fundstellen in den Beiträgen, an denen eine wesentliche inhaltliche Auseinandersetzung mit den genannten Begriffen oder mit Phänomenen, die die Begriffe umschreiben, erfolgt; zum Beispiel als Verweis zum Beginn einer Erörterung, zu einer Definition, zu einer statistischen Auswertung, zu einer kritischen Reflexion oder in der Darstellung eines über den Begriff hinausgehenden Zusammenhangs.

Zudem sind alle Begriffe aus dem Glossar hier mit Verweisen aufgeführt.

A

Ableitung – 283
Abschlussprüfung – 336
Abstimmung – 734, 738
ADeBar – 781
Adult Education Survey (AES) – 725, 800
Adult Learning – 795, 875
Akademische Bildung – 817
Akademisierung – 266, 394, 398, 409, 730, 827, 829, 875
Akkreditierung – 728, 876
Akkreditierungsagentur – 728
Akkreditierungsrat – 728
Akkreditierungsstelle – 734
Aktionsforschung – 776
Allgemeinbildende Schule – 79, 263, 372, 382, 516, 556, 836
Allgemeinbildung – 37, 264, 373, 384, 763, 823, 867, 876
Allgemeinbildung, ökonomische – 373, 877
Allgemeine Didaktik – 210, 233
Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – 161, 480, 619, 877
Allgemeine Weiterbildung – 795
Anerkennungsgesetz – 877
Anforderungen, Qualifikations- – 638, 648, 679, 687, 858, 863, 866
Anforderungsprofil – 78, 355, 641, 648
Angebot an beruflicher Ausbildung – 665, 676, 681
Angebots-Nachfrage-Disparität auf dem Ausbildungsmarkt – 699, 704, 720, 736, 740
Angebots-Nachfrage-Relation – 681
Angelernte Person – 641, 878
Anpassungsfortbildung – 348, 422, 878
Ansprüche an Erwerbsarbeit – 859
Arbeitgeberverband – 314
Arbeitsauftrag in der Abschlussprüfung – 879
Arbeitsförderung – 734
Arbeitsgegenstand – 351
Arbeitsgestaltung – 357, 433, 850
Arbeitskräftebedarfsprojektion – 776
Arbeitskraftunternehmer – 860
Arbeitslehre – 373, 383
Arbeitslos – 878
Arbeitslosenquote – 878
Arbeitslosigkeit – 555, 562, 575, 598, 737
Arbeitslosigkeit, Jugend- – 556, 562, 647, 703, 739
Arbeitsmarktanalysen – 290
Arbeitsmarktforschung – 356
Arbeitsmittel – 351

Arbeitsorganisation – 350, 432, 640, 676, 846, 879
Arbeitsplatzanalysen – 290, 465
Arbeitsprozess – 350
Arbeitsprozessanalysen – 784
Arbeitsprozessorientierung – 294, 805, 819
Arbeitsprozesswissen – 298, 349, 434, 818, 879
Arbeitssoziologie – 356
Arbeits- und geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung – 298
Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung – 298, 878
Arbeitswissenschaft – 357
Assistenzberufe – 126, 695, 731
Aufstiegsfortbildung – 132, 348, 423, 795, 801, 838, 879
Ausbildende Fachkraft – 332
Ausbildender – 332
Ausbilden, prozessbezogen – 919
Ausbilder – 332
Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) – 333
Ausbildung – 261, 347, 419, 663, 676, 687, 719, 830, 879
Ausbildung, betriebliche – 344
Ausbildung, dezentrale – 893
Ausbildungen, zweijährige – 328, 706, 831
Ausbildung, Organisation der – 330
Ausbildung, Projekt- – 919
Ausbildungsbeauftragte – 334, 345
Ausbildungsbegleitende Hilfen – 620
Ausbildungsberuf – 312, 345, 590, 880
Ausbildungsberufsbild – 321, 344, 817
Ausbildungsbetrieb – 326, 344, 691
Ausbildungsformen – 687, 721
Ausbildungsmarkt – 187, 507, 643, 665, 691, 881
Ausbildungsmarkt, Angebots-Nachfrage-Disparität auf dem – 699, 704, 720, 736, 740
Ausbildungsmarkt, Mismatch auf dem – 600, 637, 644, 681, 699
Ausbildungsmarkt, Passungsproblem auf dem – 643, 699, 917
Ausbildungsordnung – 53, 249, 317, 321, 324, 344, 355, 692, 881
Ausbildungsplan, betrieblicher – 331, 345, 690
Ausbildungsplanung – 330, 881
Ausbildungsreife – 481, 686, 704
Ausbildungsvergütung – 335, 593
Ausbildungsvertrag – 312, 321, 335, 520, 678, 728
Ausbildungszeit, Verkürzung der – 335, 831
Ausbildungszentren, überbetriebliche – 331, 346
Ausbildung, Vollständigkeit der – 331
Auswahl der Ausbildungsberufe – 327
Auswahl der Auszubildenden – 329, 514

B

Bedingungsfeld – 64, 220
Behinderung – 152, 160, 613, 882
Benachteiligtenförderung – 481, 620, 882
Benachteiligung, Bildungs- – 172, 183, 489
Bereichsdidaktik – 208
Berichtsheft – 331
Berliner Modell der Didaktik – 219
Beruf – 883
Berufe, Assistenz- – 126, 695, 731
Berufe, Einfach- – 831
Berufe, Gesundheits- – 695, 730
Berufe, gewerblich-technische – 344, 902
Berufe, nicht reglementierte – 883
Berufe, reglementierte – 101, 883
Berufe, Sozial- und Erziehungs- – 731
Berufe, Sozial- und Gesundheits- – 695
Beruf, Frauen- – 178, 398, 513, 589, 595, 605
Berufliche Bildung – 264, 373, 384, 688, 817, 824, 867
Berufliche Erstausbildung – 261, 347, 419, 663, 676, 687, 719, 830, 879
Berufliche Handlungsfähigkeit – 54, 62, 125, 348, 533, 689, 903
Berufliche Handlungskompetenz – 54, 78, 155, 385, 503, 802, 903
Berufliche Rehabilitation – 158, 621
Berufliche Selbstverwirklichung – 523, 533, 666, 883
Berufliches Schulwesen, heterogenes – 384, 406
Beruflichkeit – 323, 337, 780, 816, 883
Beruf, Männer- – 178, 513, 589, 595, 605
Berufsausbildungsvorbereitung – 620
Berufsberatung – 503, 522, 577, 601
Berufsbildungsausschuss – 316
Berufsbildungsforschung – 300, 771
Berufsbildungsgesetz (BBiG) – 125, 250, 311, 344, 724, 728, 797, 884
Berufsfachschule – 123, 347, 396, 593, 694

Berufsfamilie – 250
Berufsfelder – 250, 774, 833
Berufsförderungswerk (BFW) – 621, 884
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) – 705
Berufsgruppe – 250, 323, 328, 397
Berufskonzept – 260
Berufsorientierung – 123, 322, 503, 522, 567, 601, 693
Berufspädagogik – 355, 373, 805
Berufspraxisstufen – 623
Berufsqualifizierung – 519, 693, 703, 723, 833
Berufsschule – 165, 313, 344, 346, 384, 626, 884
Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) – 122, 622, 704
Berufsvorbereitung – 523, 693
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – 122, 705
Berufswahl – 504, 521, 588, 589, 604, 885
Berufswahltheorie – 522
Berufswahltheorie, Beziehungstheorie der Arbeit – 539
Berufswahltheorie, Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung – 530
Berufswahltheorie, entwicklungspsychologische – 526
Berufswahltheorie, Happenstance Learning-Theorie – 532
Berufswahltheorie, Kaleidoskopische Laufbahn – 536
Berufswahltheorie, Konstruktivistische Laufbahntheorie – 538
Berufswahltheorie, Life Design-Ansatz – 538
Berufswahltheorien, klassische – 524
Berufswahltheorien, moderne – 529
Berufswahltheorie, Proteische Berufslaufbahn – 533
Berufswahltheorie, sozial-kognitive – 527
Berufswahltheorie, tiefenpsychologische – 525
Berufswissenschaft – 357, 358, 885
Beschäftigungsfähigkeit – 157, 833, 885
Betrieb – 886
Betrieb, Ausbildungs- – 326, 344, 691
Betriebliche Ausbildung – 344
Betriebliche Bildung – 418, 886
Betrieblicher Ausbildungsplan – 331, 345, 690
Betriebliche Weiterbildung – 418, 424
Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) – 426
Beziehungstheorie der Arbeit – 539
Bezugswissenschaft – 353, 886
Bildung – 234, 284, 373, 618, 758, 823, 886
Bildung, akademische – 817
Bildung, Allgemein- – 37, 264, 373, 384, 763, 823, 867, 876
Bildung, berufliche – 264, 373, 384, 688, 817, 824, 867
Bildung, betriebliche – 418, 886
Bildung, diversitätsbewusste – 484, 491
Bildung, finanzielle – 374, 382
Bildung, formale – 215
Bildung, kategoriale – 215
Bildung, materiale – 215
Bildung, ökonomische – 372
Bildungsangebot – 450, 471, 509, 887
Bildungsaspirationen – 505, 510, 515, 887
Bildungsauftrag – 372, 383, 623
Bildungsbedarf – 429, 463, 887
Bildungsbenachteiligung – 172, 183, 489
Bildungsbericht – 721
Bildungscontrolling – 428
Bildungsexpansion – 517, 668, 686, 696, 825, 888
Bildungsgangdidaktik – 230
Bildungsgerechtigkeit – 492, 618, 674, 753, 758
Bildungsgüter – 284
Bildungsintentionen – 888
Bildungsmanagement – 452, 888
Bildungsmarketing – 456
Bildungsorganisation – 185, 451, 456, 465, 482, 486, 867, 889
Bildung, sozioökonomische – 378
Bildungsplan – 51, 277
Bildungsplanung – 503, 542, 600, 665, 671, 726, 772, 889
Bildungspolitik – 35, 101, 668, 675, 753
Bildungsprodukt – 505
Bildungsprozessmanagement – 462, 889
Bildungsstandard – 27, 51, 61, 79, 154, 159, 753, 889
Bildungstheoretische Didaktik – 215, 252
Bildungstheorie – 890
Biopsychosoziales Modell – 393, 400
Bologna-Prozess – 409, 562, 728, 890
Bundesagentur für Arbeit – 563, 733
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – 315, 890
Bürokratiemodell – 848

C

Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung – 530
Cobweb-Theorem – 736
Compliance – 423, 891
Constructive Alignment – 806
Controlling – 428, 891
Controlling, Bildungs- – 428
Curriculare Integration – 253, 383
Curriculare Prinzipien – 891
Curriculum – 52, 58, 244, 277, 891
Curriculumentwicklung – 247, 278, 352, 360, 891
Curriculumentwicklung, arbeits- und geschäftsprozessorientierte – 298
Curriculumentwicklung, mittelfristige – 292
Curriculumentwicklung, normative – 283
Curriculumentwicklung, partizipative – 301
Curriculumentwicklung, qualifikationsorientierte – 295
Curriculumentwicklung, schulnahe – 303
Curriculumentwicklung, situationsorientierte – 294
Curriculumentwicklung, theorieorientierte Modelle – 281
Curriculumentwicklung, wissenschaftsorientierte – 284
Curriculumentwickung, entwicklungslogisch konzipierte – 293
Curriculum, Gleichlauf- – 347
Curriculum, Kern- – 262, 384, 755, 835, 906
Curriculum, lineares (progressives) – 245
Curriculum, offenes – 301
Curriculum, Rahmen- – 279
Curriculum, Spiral- – 248, 923
Curriculumtheorie – 247
Curriculumtheorie, geisteswissenschaftliche – 283

D

DACUM-Methode – 296, 442
Dauerbeobachtungssystem – 777
Deklaratives Wissen – 287, 296
Delphi-Methode – 776
Demografie – 892
Demografischer Wandel – 506, 518, 646, 667, 683, 800, 892
Dequalifizierung – 625, 848, 853, 892
Deskriptive Funktion – 196
Deskriptoren – 113, 139
Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) – 99, 114, 266, 403, 803, 838, 892
Dezentrale Ausbildung – 893
Dezentrale Lernorte – 893
Dezentralisierung – 850, 854, 893
Diagnosekompetenz – 91, 489, 893
Diagnostik, pädagogische – 85, 893
Didaktik – 197, 408, 452, 893
Didaktik, Allgemeine – 210, 233
Didaktik, Bereichs- – 208
Didaktik, Berliner Modell der – 219
Didaktik, Bildungsgang- – 230
Didaktik, Bildungstheoretische – 215, 252
Didaktik, Fach- – 208, 212, 379, 408, 899
Didaktik im engeren Sinne – 201
Didaktik im weiteren Sinne – 201
Didaktik, Primat der – 198, 918
Didaktik, spezifische – 208
Didaktik, Wirtschafts- – 375, 384
Didaktische Analyse – 65, 216, 894
Didaktische Prinzipien – 205, 360, 894
Didaktische Reduktion – 362, 894
Didaktisches Modell – 196, 214, 894
Dienstleistung – 456
Dienstleistungsgesellschaft – 670, 678, 687
Differenz – 181, 182, 485, 487
Differenzierung – 363, 895
Differenzlinien – 177, 186
Differenzzuschreibung – 488
Digitalisierung – 646
Digital Natives – 648, 895
Diskriminierung – 172, 173, 176, 181, 488, 489, 895
Diskriminierung, institutionelle – 177, 489
Disziplin, wissenschaftliche – 213, 393, 399, 931
Diversität – 160, 173, 174, 484, 491, 895
Diversitätsbewusste Bildung – 484, 491
Diversitätsbewusstsein – 177, 181, 185, 484, 488
Diversitätsdimension – 176, 177, 183
Diversitätskompetenz – 186, 489
Diversity Management – 162, 181, 329, 895
Domäne – 80, 155, 755, 761, 787

Doppelqualifizierung – 265
DQR-Matrix – 118
Dreyfus/Dreyfus – 42, 293
Drittelparität – 314, 896
Duales Studium – 696, 729, 896
Duales System der Berufsausbildung – 126, 309, 344, 689, 723, 728, 739, 896
Durchlässigkeit – 103, 115, 136, 504, 516, 836, 897

E

Eignungsdiagnostik – 83
Einarbeitung – 421, 898
Einfachberufe – 831
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQ) – 621, 705
E-Learning – 897
Emanzipation – 218, 222
Employability – 503, 522, 665, 672, 701, 898
Entgrenzung der Arbeit – 858, 865, 898
Entscheidungsfeld – 220
Entwicklungslogisch konzipierte Curriculumentwicklung – 293
Entwicklungspsychologische Berufswahltheorie – 526
Erfahrungslernen – 43, 81, 106, 425, 641, 759, 801, 819
Erstausbildung, berufliche – 261, 347, 419, 663, 676, 687, 719, 830, 879
Erwachsenenbildung – 371, 381, 385, 795
Erwachsenenbildung, ökonomische – 899
Erziehung – 265, 284
EU-Berufsanerkennungsrichtlinie – 101
Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF/EQR) – 82, 99, 108, 403, 803, 838, 898
European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) – 82, 838
EUROSTAT – 563, 571
Eurozentristische Perspektive – 485
Evaluation – 358, 428, 471, 754, 899
Exemplarische Strukturierung – 252, 924
Exemplarität – 217, 252
Exklusion – 482, 562, 565, 618, 666
Expertenbefragung – 290, 776
Explizites Wissen – 287

F

Facharbeiter – 354, 641, 692
Fachdidaktik – 208, 212, 379, 408, 899
Fächerkonzentration – 247
Fächerprinzip – 899
Fachkompetenz – 57, 60, 78, 82, 118, 254, 803, 907
Fachkraft – 900
Fachkraft, ausbildende – 332
Fachkräftemangel – 599, 800, 900
Fachschule – 126, 694, 723, 798
Fachsystematische Strukturierung – 299
Faktorenanalyse – 221
Fehlsteuerungen – 740
Feinziel – 35, 301
Fertigkeiten – 38, 110, 118, 296, 347, 783
Finanzielle Bildung – 374, 382
Flexibilisierung – 187, 258, 692, 900
Flexibilität – 473, 509, 535, 708, 736, 852
Föderalismus – 674, 726, 728, 820
Föderalismusreform – 727
Förderdiagnostik – 165
Förderplan – 163
Förderplanung, individuelle – 163, 901
Förderschule – 153, 623
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – 623
Förderung, Arbeits- – 734
Förderung, Benachteiligten- – 481, 620, 882
Fordismus – 640
Formale Bildung – 215
Formales Lernen – 106, 910
Fortbildung – 116, 348, 724, 797, 839, 901
Fortbildung, Anpassungs- – 348, 422, 878
Fortbildung, Aufstiegs- – 132, 348, 423, 795, 801, 838, 879
Fortbildung, gewerblich-technische – 348
Fortbildungsordnung – 325, 348, 733, 901
Frauenberuf – 178, 398, 513, 589, 595, 605
FreQueNz – 775
Früherkennung – 777, 901
Früherkennungsforschung – 771, 775
Früherkennungsinitiative – 773
Früherkennungsverfahren – 786
Funktion, deskriptive – 196
Funktion, normative – 196
Funktion, präskriptive – 196

G

Ganzheitliches Lernen – 254, 361, 866
Ganzheitliche Strukturierung – 253, 924
Ganzheitlichkeit – 253, 286
Gatekeeper – 511
Gegenwartsbedeutung – 67, 178, 217, 229
Geisteswissenschaftliche Curriculumtheorie – 283
Gender – 52, 178, 398, 480, 513, 587, 594, 901
Gender, doing – 590, 896
gendergerecht – 602
Genderkompetenz – 603, 901
Gender Pay Gap – 597, 901
gendersensibel – 603
Generation – 648, 902
Generation Y – 902
Geschäftsprozessorientierung – 298, 385
Geschlecht – 52, 178, 480, 513, 587
Geschlechterrolle – 605
Gesellenausschuss – 318
Gesundheitsberufe – 695, 730
Gesundheits- und Krankenpflege – 394, 405
Gewerblich-technische Berufe – 344, 902
Gewerk – 317
Gewerkschaft – 314, 344, 728
Gleichlaufcurriculum – 347
Gleichwertigkeit – 103, 115, 138, 838, 902
Gliederung, sachliche – 321
Gliederung, zeitliche – 321
Grobziel – 35
Grundbildung – 123, 249, 324, 372, 381

H

Handlungsfähigkeit, berufliche – 37, 54, 62, 125, 350, 379, 533, 689, 903
Handlungsfelder – 132, 255, 385, 763
Handlungskompetenz, berufliche – 54, 78, 155, 385, 503, 802, 903
Handlungsorientierter Unterricht – 56, 81, 385
Handlungsorientierung – 54, 298, 361, 385, 903
Handlung, technische – 350
Handlung, vollständige – 332, 357, 819
Handwerk – 319
Handwerkskammer (HWK) – 314
Handwerksordnung (HwO) – 125, 344, 904
Happenstance Learning-Theorie – 532
Hauptausschuss – 315
„Heimlicher" Lehrplan – 485, 910
Heterogener Weiterbildungsmarkt – 801
Heterogenes berufliches Schulwesen – 384, 406
Heterogenität – 152, 173, 363, 483, 508, 614, 649, 904
Hochschulsystem – 348, 722, 727, 738, 816
Homogenität – 153, 173, 363, 482, 490
Humanisierung des Arbeitslebens (HdA) – 851, 855
Humankapital – 559, 667, 670
Humankompetenz – 57, 82, 254
Human-Relations-Bewegung – 849, 855

I

Imitationslernen – 346, 904
Implizites Genderwissen – 596
Implizites Wissen – 287, 434, 468
Individuelle Förderplanung – 163, 901
Industrie 4.0 – 636, 646, 904
Industrielle Revolution – 636
Industrie- und Handelskammer (IHK) – 314
Informelles Lernen – 106, 110, 115, 139, 236, 910
Inhalt – 28, 49, 63, 105, 342, 349, 379, 912
Inklusion – 151, 174, 482, 491, 614, 618, 625, 904
Innung – 319
Input-Steuerung – 27, 76, 105, 751, 755, 761, 905
Institutionalisierung – 381, 427, 728, 733, 795
Institutionelle Diskriminierung – 177, 489
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) – 758
Instruktionsdesign – 223, 905
Integration – 173, 262, 482, 490, 565, 618, 666
Integration, curriculare – 253, 383
Integration von Arbeiten und Lernen – 265, 802, 836, 867
Interdependenz – 26, 59, 219
Interdisziplinarität – 392, 399
Interesse – 284, 318, 436, 454, 522, 597, 670, 820

J

Jugendarbeitslosigkeit – 556, 562, 647, 703, 739
Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) – 905

K

Kaleidoskopische Laufbahn-Theorie – 536
Kammern – 906
Kategoriale Bildung – 215
Kerncurriculum – 262, 384, 755, 835, 906
Kernqualifikation – 323
Klassische Berufswahltheorien – 524
Kommission der Europäischen Union – 726
Kommunikative Kompetenz – 82
Kompetenz – 42, 76, 107, 110, 117, 296, 756, 907
Kompetenzbeschreibungen – 164, 392, 402, 755, 763
Kompetenz, Diagnose- – 91, 489, 893
Kompetenz, Diversitäts- – 186, 489
Kompetenzen, Meta- – 647, 862, 908
Kompetenzen, ökonomische – 908
Kompetenzen, Schlüssel- – 261, 921
Kompetenzentwicklung – 42, 58, 91, 300, 401, 539, 802, 866
Kompetenzentwicklungsmodelle – 80
Kompetenz, Fach- – 57, 60, 78, 82, 118, 254, 803, 907
Kompetenz, Gender- – 603, 901
Kompetenz, Human- – 57, 82, 254
Kompetenz, Kommunikative – 82
Kompetenz, Lern- – 30, 57, 82, 118, 423, 514, 911
Kompetenzmatrix – 82
Kompetenzmessung – 82, 908
Kompetenz, Methoden- – 57, 78, 82, 803, 907
Kompetenzmodell – 79, 294, 379, 381, 386, 756, 761, 908
Kompetenzniveau – 159, 164
Kompetenzorientierung – 116, 379, 756
Kompetenz, Personale – 57, 118, 803
Kompetenzraster – 164
Kompetenz, Selbst- – 78, 254, 907
Kompetenz, Sozial- – 57, 78, 82, 118, 254, 641, 647, 908
Kompetenzstandard – 379
Kompetenzstrukturmodell – 80, 761
Kompetenzunterschiede – 651
Konstruktivismus – 236, 805
Konstruktivistische Laufbahn-Theorie – 538
Konzentrische Kreise – 246
Kooperatives Lernen – 227
Körperschaften öffentlichen Rechts – 314
Kultusministerkonferenz (KMK) – 51, 80, 102, 325, 343, 373, 728, 757

L

Landesausschuss für Berufsbildung – 315
Landesinnungsverband – 320
Lean Production – 854
Lebenslanges Lernen – 85, 102, 110, 115, 211, 753, 796, 800, 909
Lehrerbildung – 91, 209, 234, 489, 627, 832
Lehrgesellen – 333
Lehr-/Lernforschung – 232
Lehrplan – 35, 51, 58, 244, 277, 376, 755, 909
Lehrplanarchitektoniken – 244
Lehrplan, „heimlicher“ – 485, 910
Lehrplan, Rahmen- – 51, 58, 248, 325, 346, 920
Lehrwerkstätte – 345, 910
Lehrziel – 25, 230, 910
Leistungspolitik – 459
Leistungsvergleichsstudien – 85, 228, 751
Leitbild – 453, 491
Lernbereich – 38, 84, 383, 624
Lernendenbeobachtung – 87
Lernendenorientierung – 278, 459, 481, 505, 910
Lernendenzentrierung – 30, 60
Lernen, Erfahrungs- – 43, 81, 106, 425, 641, 759, 801, 819
Lernen, formales – 106, 910
Lernen, ganzheitliches – 254, 361, 866
Lernen, Imitations- – 346, 904
Lernen im Prozess der Arbeit – 229, 425, 839
Lernen, informelles – 106, 110, 115, 139, 236, 910
Lernen, kooperatives – 227

Lernen, lebenslanges – 85, 102, 110, 115, 211, 753, 796, 800, 909
Lernen, nicht-formales – 106, 115, 139, 910
Lernen, organisationales – 473
Lernergebnis – 24, 51, 59, 105, 911
Lernergebnisorientierung – 103, 110, 114
Lernfeld – 27, 55, 58, 81, 92, 156, 255, 911
Lernformen – 106, 345, 409, 420, 460, 805, 819
Lernkompetenz – 30, 57, 82, 118, 423, 514, 911
Lernorte – 309, 326, 480, 689, 728, 912
Lernorte, dezentrale – 893
Lernortkooperation – 316, 535, 697, 912
Lerntagebuch – 89
Lernziel – 23, 33, 48, 63, 65, 301, 523, 760, 913
Lernzielebene – 33, 39
Life Design-Ansatz-Theorie – 538
Lineares (progressives) Curriculum – 245

M

Management, Bildungs- – 452, 888
Management, Bildungsprozess- – 462, 889
Management, normatives – 453
Management, operatives – 431, 453
Management, Produkt- – 459
Management, Prozess- – 462
Management, strategisches – 432, 453
Management-Zyklus – 462
Männerberuf – 178, 513, 589, 595, 605
Manpower Requirement – 669, 827, 913
Markenbildung – 461
Marketing, Bildungs- – 456
Marktmodell der beruflichen Bildung – 913
Maßnahmenkarriere – 703
Matching – 505, 525, 527, 543, 700, 735
Materiale Bildung – 215
Mediendidaktik – 208
Meisterpflicht – 318
Meritokratie – 822, 888
Metakompetenzen – 647, 862, 908
Metarahmen – 104, 108, 113
Methodenkompetenz – 57, 78, 82, 803, 907
Methodik – 201, 213, 235, 817, 914
MINT – 100, 344, 588, 599, 833
Mismatch auf dem Ausbildungsmarkt – 600, 637, 644, 681, 699
Mitbestimmung – 37, 218, 301, 426, 914
Mittelfristige Curriculumentwicklung – 292
Mobilität – 83, 108, 115, 322, 536, 561, 642, 832
Modell, didaktisches – 196, 214, 894
Moderne Berufswahltheorien – 529
Modularisierung – 187, 259, 692, 835, 867, 915
Modules of employable skills – 259
Monitoring-System – 778
Monoberuf – 323, 345, 915
Mündigkeit – 218, 222, 380, 527, 539, 674, 796

N

Nachfrage nach beruflicher Ausbildung – 501, 665, 681
Nachfrage nach beruflicher Bildung – 298, 444, 458, 508, 543, 668, 830, 915
Nachteilsausgleich – 916
Nationale Qualifikationsrahmen – 102
NEET – 567, 916
Netzgeneration – 649
Neue Produktions- und Managementkonzepte – 852, 855
Neuhumanismus – 264, 373
Neurodidaktik – 236
Nicht-formales Lernen – 106, 115, 139, 910
Niveaustufen – 106, 120, 137, 164, 404, 757, 805, 839
Normative Curriculumentwicklung – 283
Normative Funktion – 196
Normatives Management – 453
Normativität – 175, 484, 488, 823
Normativitätsvorstellungen – 177, 185, 482, 491
Normierung – 153, 558, 758

O

Offenes Curriculum – 301
Öffnung der Hochschulen – 836

Ökonomische Allgemeinbildung – 373, 877
Ökonomische Bildung – 372
Ökonomische Kompetenzen – 908
Ökonomisch-technischer Wandel – 288, 352, 676, 692
Operationalisierung – 31, 36, 82, 916
Operatives Management – 431, 453
Ordnungsarbeit – 311, 327, 355, 700, 727
Ordnungsmittel zur Berufsausbildung – 105, 313, 320, 349, 916
Ordnungsrahmen – 674, 726
Organe der Selbstverwaltung – 314
Organisationales Lernen – 473
Organisation der Ausbildung – 330
Orientierende Qualifikationsrahmen – 104
Outcome-Steuerung – 105, 115, 916
Output-Steuerung – 27, 51, 61, 65, 76, 755, 761, 802, 916

P

Pädagogische Diagnostik – 85, 893
Partizipation – 174, 301, 434, 556, 668, 674, 852, 857, 917
Partizipative Curriculumentwicklung – 301
Passungsproblem auf dem Ausbildungsmarkt – 643, 699, 917
Personale Kompetenz – 57, 118, 803
Personalentwicklung – 427, 441, 444, 451, 488, 535, 819, 917
Persönliches Budget – 619, 627
Persönlichkeitsbildung – 261
Persönlichkeitsorientierung – 53, 294, 353, 504, 796, 862, 917
Pflege – 392
Pflegedidaktik – 409
Physiotherapie – 392, 407
PISA – Programme for International Student Assessment – 80, 512, 750
Planungswissenschaft – 224
Polyvalenz – 817, 918
Portfolioarbeit – 88
Präskriptive Funktion – 196
Primat der Didaktik – 198, 918
Prinzipien, curriculare – 891
Prinzipien, didaktische – 205, 360, 894
Probezeit – 336
Problemlösefähigkeit – 39, 55, 641, 801
Produktionsmodell – 683, 852
Produktlebenszyklus – 460
Produktmanagement – 459
Profession – 393, 397, 596, 824, 918
Profession, Semi- – 594
Professionsspezifische Qualifikationsrahmen – 127, 404
Profilpass – 90
Prognose – 288, 430, 443, 669, 771, 919
Prognose-Defizit – 288
Prognoseverfahren – 771
Programmentwicklung – 465
Projektausbildung – 919
Projektförmige Strukturierung – 252
Projektion – 775, 919
Projektionsverfahren – 771
Projektmethode – 227, 252
Projekt- und prozessartige Strukturierung – 244
Proteische Berufslaufbahn-Theorie – 533
Prozedurales Wissen – 296
Prozessbezogen ausbilden – 919
Prozessmanagement, Bildungs- – 462, 889
Prüfung – 28, 53, 84, 336, 729, 733, 797
Prüfung, Abschluss- – 336
Prüfungsanforderung – 321
Prüfungsausschuss – 317, 319
Prüfung, Zwischen- – 336

Q

Qualifikation – 54, 107, 296, 420, 667, 735, 830, 920
Qualifikationen, Schlüssel- – 57, 78, 261, 862, 921
Qualifikation, Kern- – 323
Qualifikationsanforderungen – 638, 648, 679, 687, 858, 863, 866
Qualifikationsforschung – 298, 342, 355, 920
Qualifikationsorientierte Curriculumentwicklung – 295
Qualifikationsorientierung – 295, 920
Qualifikationsrahmen – 82, 103, 392, 403

Qualifikationsrahmen, Deutscher (DQR) – 99, 114, 266, 403, 803, 838, 892
Qualifikationsrahmen, Europäischer (EQF/EQR) – 82, 99, 108, 403, 729, 803, 838, 898
Qualifikationsrahmen, Nationale – 102
Qualifikationsrahmen, orientierende – 104
Qualifikationsrahmen, professionsspezifische – 127, 404
Qualifikationsrahmen, regulierende – 104
Qualifikationsrahmen, Sektor- – 127, 404
Qualifikationswandel – 639, 648, 687
Qualität – 27, 51, 105, 326, 471, 754, 827
Qualitätsentwicklung – 115, 471, 489, 760
Quartärer Sektor – 348, 677, 795
Quasi-Markt – 674

R

Rahmencurriculum – 279
Rahmenempfehlungen – 726
Rahmenlehrplan – 51, 58, 248, 325, 346, 920
Rahmenrichtlinie – 302
Rationalisierung – 680, 687, 846, 852, 921
Rationalisierung, systemische – 852
Regulierende Qualifikationsrahmen – 104
Rehabilitation, berufliche – 158, 621
Revision – 473
Revisionsmodell – 288
Richtziel – 35, 111
Robinsohn – 288
Robinsohn-Modell – 289
Routinearbeit – 422, 455, 679, 848

S

Sachliche Gliederung – 321
Scarring – 576
Schlüsselkompetenzen – 261, 921
Schlüsselqualifikationen – 57, 78, 261, 862, 921
School-to-Work-Transition – 557
Schulaufsicht – 279
Schulberufssystem – 693, 723, 729, 740, 921
Schulberufssystem, BBiG-Berufe im – 731
Schulbuchanalyse – 292
Schule, allgemeinbildende – 79, 263, 372, 382, 516, 556, 836
Schule, Berufs- – 165, 313, 344, 346, 384, 626, 884
Schule des Gesundheitswesens – 694
Schulische Vorbildung – 175, 645, 702
Schulnahe Curriculumentwicklung – 303
Schweinezyklus – 736
Segregation – 514, 591, 597, 604, 614
Sektor – 784
Sektor-Qualifikationsrahmen – 127, 404
Sektor, quartärer – 348, 677, 795
Sektor, Wirtschafts- – 676, 683, 828, 931
Selbstkompetenz – 78, 254, 907
Selbstverwaltung – 313
Selbstverwirklichung, berufliche – 523, 533, 666, 883
Semi-Profession – 594
Sequenzierung – 251, 362
Situationsorientierte Curriculumentwicklung – 294
Situationsorientierung – 294, 921
Social Demand – 668, 826, 922
Soziale Arbeit – 393, 404
Soziale Schichten – 518, 800
Soziales Modell von Behinderung – 616
Soziale Ungleichheit – 161, 183, 486, 514, 595, 615, 700, 928
Soziale Zuschreibungen – 186, 488, 595, 602
Sozialgesetzbuch III (SGB III) – 565, 620, 799, 802
Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) – 621
Sozialgesetzbuch (SGB) – 733
Sozialisation – 178, 514, 528, 922
Sozial-kognitive Berufswahltheorie – 527
Sozialkompetenz – 57, 78, 82, 118, 254, 641, 647, 908
Sozialpartner – 314, 436, 923
Sozial- und Erziehungsberufe – 731
Sozial- und Gesundheitsberufe – 695
Sozioökonomische Bildung – 378
Spiralcurriculum – 248, 923
Status – 183, 512, 518, 816, 822, 923
Stellenanzeigenanalyse – 777
Steuern und Regeln – 665, 735
Stigmatisierung – 159, 482, 703

Strategisches Management – 432, 453
Strukturanalyse – 63, 221, 924
Strukturgitter – 362, 924
Strukturierung – 362
Strukturierung, exemplarische – 252, 924
Strukturierung, fachsystematische – 299
Strukturierung, ganzheitliche – 253, 924
Strukturierung, projektförmige – 252
Strukturierung, projekt- und prozessartige – 244
Strukturmodell – 80, 204, 221, 761, 925
Studierfähigkeit – 262
Stufenausbildung – 249, 328
Stufendidaktik – 208
Subjektivierung von Arbeit – 858, 865, 925
Subsidiaritätsprinzip – 672
System – 721
Systemische Rationalisierung – 852
Szenarien – 772

T

Tacit Knowledge – 287
Tätigkeit – 430
Tätigkeitsanalyse – 300, 440
Taxonomie – 33, 40, 296, 806, 925
Taylorismus – 640, 678, 847, 855
Teacher-Proof-Curriculum – 257, 302
Teaching-to-the-Test – 758
Technikwissenschaften – 354, 925
Technische Handlung – 350
Teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS) – 705
Teilqualifizierung – 702
Tertiarisierung – 677, 685, 828, 925
Theorieorientierte Modelle der Curriculumentwicklung – 281
Tiefenpsychologische Berufswahltheorie – 525
Transdisziplinarität – 399
Transfersicherung – 470
Transformationsproblematik – 926
Trendanalyse – 778
Trendqualifikation – 778

U

Überbetriebliche Ausbildungszentren – 331, 346
Übergangssystem – 173, 481, 702, 724, 732, 741, 927
Umschulung – 622, 732, 795, 798, 927
UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK) – 613, 927
Ungelernte Person – 927
Ungleichheit, soziale – 161, 183, 486, 514, 595, 615, 700, 928
Unterricht – 59, 255, 927
Unterricht, handlungsorientierter – 56, 81, 385
Unterrichtsbeschreibung – 25
Unterrichtsinhalt – 35, 52, 60
Unterrichtsmomente – 26, 59, 928
Unterrichtsplanung – 26, 48, 62, 205, 484, 928

V

Validierung – 141, 929
Verberuflichung – 263, 832, 930
Verbundausbildung – 331, 346
Vergeschlechtlichung – 594
Verhaltensänderung – 28, 36, 68
Verkürzung der Ausbildungszeit – 335, 831
Verlaufsplanung – 67, 204
Versetzungsplan – 331
Vertragsauflösung, vorzeitige – 693
Vier-Stufen-Methode – 332, 819
Viertelparität – 314
Vision – 453
Vollständige Handlung – 332, 357, 819
Vollständigkeit der Ausbildung – 331
Vorbildung, schulische – 175, 645, 702
Vorgehensmodell – 205, 216, 930
Vorzeitige Vertragsauflösung – 693

W

Waldorf-Schule – 254
Wandel, demografischer – 506, 518, 646, 667, 683, 800, 892
Wandel, ökonomisch-technischer – 288, 352, 676, 692
Wandel, Qualifikations- – 639, 648, 687
Wandel, Werte- – 670, 799
Weiterbildung – 231, 642, 724, 732, 741, 795, 797, 838, 930
Weiterbildung, allgemeine – 795
Weiterbildung, betriebliche – 418, 424
Weiterbildungsfinanzierung – 425, 733, 801
Weiterbildungsmarkt, heterogener – 801
Weiterbildungsstatistik – 807
Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) – 621, 930
Wertewandel – 670, 799
Wertfreiheit – 222
Wiedereingliederung – 733, 794
Wirtschaftsdidaktik – 375, 384
Wirtschaftssektor – 676, 683, 828, 931
Wissen, deklaratives – 287, 296
Wissen, explizites – 287
Wissen, implizites – 287, 434, 468
Wissen, implizites Gender- – 596
Wissen, prozedurales – 296
Wissensarbeit – 422, 533
Wissenschaftliche Disziplin – 213, 393, 399, 931
Wissenschaftsorientierte Curriculumentwicklung – 284
Wissenschaftsorientierung – 284, 361, 818, 931
Wissensdimensionen – 41
Wissensgesellschaft – 85, 670, 678, 687, 820, 931

Z

Zeitliche Gliederung – 321
Zeitrahmen-Methode – 321, 932
Zertifikat – 932
Ziel, Fein- – 35, 301
Ziel, Grob- – 35
Ziel, Richt- – 35, 111
Zukunftsbedeutung – 67, 178, 217, 229
Zukunfts-Experten-Workshop – 784
Zukunftsforschung – 770
Zusatzqualifikation – 933
Zuschreibung, Differenz- – 488
Zuschreibungen, soziale – 186, 488, 595, 602
Zweijährige Ausbildungen – 328, 706, 831
Zwischenprüfung – 336

E3 Autorinnen und Autoren

Die Beiträge im vorliegenden „Handbuch Bildungsplanung“ wurden von einer interdisziplinären Gruppe von Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft, Beratung und Berufsbildungspraxis verfasst.

Zum Handbuch haben die folgenden 24 Autorinnen und Autoren beigetragen:

Sebastian Barsch, Dr. paed., promovierte nach seinem 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt für Sonderpädagogik in Geschichte über das Thema „Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung, Bildung, Betreuung“ an der Universität zu Köln und war Förderschullehrer an verschiedenen Schulen. Er ist Herausgeber verschiedener fachdidaktischer Publikationen sowie Autor von Unterrichtsmaterial vor allem in Kontext historischen Lernens. Er war mehrere Jahre als abgeordnete Lehrkraft am Historischen Institut der Universität zu Köln tätig. Seit 2013 ist er Leiter des Praxisphasenteams am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Historische Bildungsforschung, Disability History und empirische Bildungsforschung im Kontext sonderpädagogischer Förderung.
Beiträge: A5, C4 ✉ sbarsch@uni-koeln.de

Sabrina Berg absolvierte das Erste Staatsexamen in den Fächern Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftslehre/Politik und in Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Siegen. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung im Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Berufsbildungsforschung und in der Lehr- Lernforschung, insbesondere in der ökonomischen Bildung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten.
Beitrag: C5 ✉ sabrina.berg@uni-koeln.de

Lena Daberkow, M.A., absolvierte ihren B.A. in den Fächern Erziehungswissenschaften und Romanistik an der Universität Osnabrück. Anschließend absolvierte sie den Studiengang Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen (M.A.) am IMIS (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien) an der Universität Osnabrück. Ihre beruflichen Schwerpunkte liegen in der Sprachförderung und Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen. Sie ist Mitarbeiterin des Flüchtlingszentrums Hamburg, wo sie unter anderem in zwei EU-geförderten Projekten zur Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen verantwortlich tätig ist.
Beitrag: A4 ✉ daberkow@fz-hh.de

Stephan Dettmers, Prof. Dr. phil., M.A. Klinische Sozialarbeit, Dipl. Sozialarbeiter (FH), examinierter Krankenpfleger, war lange Jahre im Gesundheitswesen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern wie in der Sozialpsychiatrie und in psychiatrischen und somatischen Kliniken sowie als Sozialdienstleitung des Universitätsklinikums Schleswig-Holstein tätig. Schwerpunkt seiner Tätigkeit in Lehre und Forschung an der Fachhochschule Kiel ist die Bedeutung Sozialer Teilhabe bei chronischen psychischen und somatischen Erkrankungen. Außerdem beschäftigt er sich mit der Optimierung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Gesundheitssystem. Er ist gegenwärtig auch Forschungsbeauftragter der Deutschen Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen (DVSG).
Beitrag: B5 ✉ stephan.dettmers@fh-kiel.de

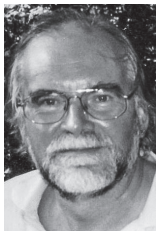
Hans Dietrich, Dr. rer. pol., ist Senior Researcher am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg, sowie Dozent an der Universität Erlangen-Nürnberg. Er arbeitet insbesondere zu Fragen der Bildungs- und Arbeitsmarktsoziologie und zu Aspekten sozialer Ungleichheit. Schwerpunkte sind dabei Analysen zu Bildungs- und Erwerbsverläufen, Übergängen aus dualer Ausbildung in Beschäftigung sowie Funktion und Entwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung und des Ausbildungsmarktes. Neuere Publikationen behandeln Jugendarbeitslosigkeit und Angebote der aktiven Arbeitsmarktpolitik, duale Berufsausbildung und den Übergang in den Arbeitsmarkt, oder die Wirkung von Studiengebühren auf das Bildungsverhalten von Abiturienten. Aktuelle Forschungsprojekte beschäftigen sich mit dem Arbeitsmarkteintritt von Lehrabsolventen, mit der Wirkung von berufsausbildungsvorbereitenden Angeboten der BA (BvB, EQ) sowie mit Aspekten der Jugendarbeitslosigkeit im Europäischen Vergleich.
Beitrag: C2 ✉ hans.dietrich@iab.de

Monika Hackel, Dr. phil., leitet den Arbeitsbereich „Kaufmännische Berufe, Berufe der Medienwirtschaft und Logistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Im Anschluss an einer dualen Berufsausbildung und einer längeren Familienphase studierte sie Soziale Verhaltenswissenschaften (Psychologie) und Erziehungswissenschaft an der FernUniversität Hagen, wo sie 2010 auch promoviert wurde. Ihre Interessensgebiete sind Qualifikationsforschung in der Aus- und Weiterbildung, technologischer Wandel und Qualifizierung sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit in Unternehmen. Sie ist Mitglied der Gesellschaft für Arbeitswissenschaften (GFA), der International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) sowie der European Group for Organizational Studies (EGOS).
Beitrag: D5 ✉ hackel@bibb.de

Ulrich Iberer, Dr. phil, studierte Diplom-Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Nach dem Studium war er in der innerbetrieblichen Weiterbildung sowie als freiberuflicher Trainer und Berater für Bildungsprojekte in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2003 ist er Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo er 2009 promovierte. Schwerpunkte in Forschung und Lehre fokussieren die Themen Bildungsmanagement, Bildungscontrolling sowie Fragen der didaktischen und organisationalen Steuerung von Bildungsprozessen.
Beitrag: B7 ✉ iberer@ph-ludwigsburg.de

Simone Kattwinkel, Dr. rer. pol., Dipl.-Soz., studierte Soziologie mit den Schwerpunkten Wirtschafts- und Organisationssoziologie, Betriebswirtschaftslehre und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Dissertation verfasste sie am Institut für Soziologie der LMU München zum Thema „Institutioneller Wandel – eine neoinstitutionalistische Betrachtung am Beispiel der Neuen Messe München“. Sie ist seit 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department für Bildungswissenschaft, der Universität der Bundeswehr München in den Bereichen Organisationssoziologie, Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement tätig. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Themengebieten Work-Life-Balance, Diversity Management, Demographie, Arbeits- und Managementsoziologie, Organisationssoziologischer Neoinstitutionalismus sowie Bildungsmanagement.
Beitrag: D7 ✉ simone.kattwinkel@unibw.de

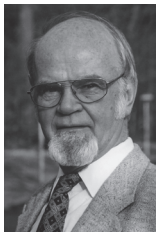
Michael Klebl, Dr. phil., Dipl.-Päd. (Univ.), arbeitete nach seinem erziehungswissenschaftlichen Studium einige Jahre als Dozent und Projektmanager in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung, der beruflichen Weiterbildung und der Neuen Medien, bevor er wieder von der Wirtschaft in die Wissenschaft wechselte. Nach seiner Promotion in Betriebspädagogik lehrte und forschte er als Juniorprofessor für CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) an der FernUniversität in Hagen, danach als Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an der WHL Wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Als Spezialist für Bildungsmanagement und Digital Learning berät er Bildungsinstitutionen und Bildungsabteilungen in Unternehmen.
Beiträge: A7, B6, D6 ✉ mail@michael-klebl.de



Johannes Koch, Diplom-Pädagoge, hat sich im Studium mit Ökonomie, Systemtheorie, kybernetischer Pädagogik, Soziologie und Psychologie beschäftigt und dieses mit einem Diplom in Erwachsenenpädagogik abgeschlossen. Seit 1974 betreibt er das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung in Berlin. Die Arbeitsschwerpunkte des Friedrichsdorfer Büros sind die wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und Forschungsvorhaben in der beruflichen Bildung, handlungs- und prozessorientierte Methoden in der betrieblichen Ausbildung, Wissensmanagement, kollaboratives netzgestütztes Lernen, sowie die Entwicklung von Kompetenzzentren für die Aus- und Weiterbildung im Handwerk.
Beiträge: B2, D2 ✉ fb-biplan@t-online.de

Michael Köck, Dr. phil., ist an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt u.a. für einen Modellversuch zur Ausbildung von Berufsschullehrern zuständig. Seinen beruflichen Werdegang begann er nach dem Vorbereitungsdienst 1992 als Studienrat an beruflichen Schulen. Als Schulbuchautor, Mitglied in diversen Lehrplankommissionen und Prüfungsausschüssen, Multiplikator für rechnergestütztes Lernen und lernfeldorientierten Unterricht sowie als Dozent in der beruflichen Fortbildung hat er umfangreiche Einblicke in das System der beruflichen Bildung gewinnen können. Im Jahr 2000 wechselte er an die Universität. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Berufsorientierung, rechnergestütztes Lernen, Technische und ökonomische Bildung.
Beitrag: B3 ✉ michael.koeck@ku.de

Julia Krämer, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen: Didaktische Beratung, Coaching, Qualifizierung, E-Learning und kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung. Zudem ist sie als freie Trainerin im Bereich der Hochschuldidaktik tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung, Entrepreneurship Education, Lernen im fortgeschrittenen Erwerbsalter, qualitative Sozialforschung.
Beitrag: A3 ✉ juliakraemer@gmx.net



Antonius Lipsmeier, Prof. (em.), Dr. phil. (Jahrgang 1937, Maschinenschlosser, Gewerbelehrer mit 1. und 2. Staatsexamen, promoviert und habilitiert in Berufspädagogik an der TU Hannover), war zwischen 1972 und 2005 ordentlicher Professor für Berufspädagogik/Berufliche Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel und an der Fernuniversität Hagen, an beiden Hochschulen auch an den Gründungsprozessen beteiligt, und zuletzt 18 Jahre lang Institutsleiter an der Universität Karlsruhe. Er hat etwa 40 Gutachten für verschiedene nationale und internationale Organisationen im Rahmen der Entwicklungshilfe verfasst, 50 Schulbücher für gewerblich-technische Berufsausbildung herausgegeben, etwa 15 wissenschaftliche Begleitungen (Leitung, Evaluation) von Modellversuchen durchgeführt und etwa 270 berufspädagogische Artikel und Bücher veröffentlicht.
Beiträge: A8, B1 ✉ a.lipsmeier@iliali.de

Lukas Lutz, M. A., Jahrgang 1988, studierte an der Universität Heidelberg Philosophie und Germanistik und promoviert aktuell an der Universität Tübingen über die ökologischen Implikationen der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie. Nach kurzer Tätigkeit als Mitarbeiter in der Lernmittelentwicklung an der WHL Wissenschaftlichen Hochschule Lahr arbeitet er derzeit als Akademischer Mitarbeiter an der Hochschule Esslingen, wo er an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege u.a. für die Evaluation der Lehrveranstaltungen und für die Beratung zu neuartigen Lehrmethoden zuständig ist. Außerdem ist er an der Hochschule Esslingen im Modul „Ethik für Soziale Arbeit“ als Lehrender tätig.
Beiträge: A1, A2, C1, D1 ✉ lukas.lutz@hs-esslingen.de

Mona Massumi ist Lehrerin für das Berufskolleg mit den Fächern Deutsch, Deutsch als Fremdsprache sowie Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften. Seit August 2013 ist sie an das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln abgeordnet. Dort ist sie für die Koordination Diversity und das Modul „Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte" zuständig. Die Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Diversität unter (angehenden) Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern stellt einen ihrer inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte dar.
Beiträge: A6, B8 ✉ mona.massumi@uni-koeln.de

Ulrich Müller, Dr. phil. habil., Diplom-Pädagoge, ist seit 2003 Professor für Bildungsmanagement und für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und leitet dort das Institut für Bildungsmanagement sowie den Masterstudiengang Bildungsmanagement. Er besitzt langjährige Erfahrung als Trainer und Berater in der Weiterbildung von Führungskräften und Bildungsfachleuten. Seine Schwerpunkte in der Forschung sind: Bildungsmanagement, Führungskräfteentwicklung, Lehr-/Lernmethoden und didaktisches Design in der Weiterbildung.
Beitrag: B7 ✉ ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

Christina Müller-Naevecke, Diplom-Pädagogin, war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn, an der Universität Duisburg-Essen und der Humboldt Universität zu Berlin. Derzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Wandelwerk – Zentrum für Qualitätsentwicklung der Fachhochschule Münster tätig, außerdem als freie Trainerin in den Bereichen Kommunikation und Kooperation sowie für hochschuldidaktische Themen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals, informelles Lernen, die Nutzung von Fachinformationen sowie Weiterbildungsberatung. Sie ist Trägerin des Preises für hochschuldidaktische Innovationen in der Lehrpraxis 2011 der Universität Duisburg-Essen.
Beitrag: A3 ✉ mueller-naevecke@online.de

Moritz Petzi, Dr. phil., hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Pädagogik mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie studiert und anschließend im Fach Pädagogik promoviert. Seine theoretische Dissertation beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Sprache, Kultur und Mentalität vor dem Hintergrund einer eurozentrischen Perspektive der Pädagogik. Er ist als Lehrbeauftragter an der LMU München und der Bundeswehr Universität München tätig. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Bundeswehr München am Lehrstuhl für Bildungsmanagement. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Interkulturelle Pädagogik, Bildungsmanagement und Qualitative Forschung.
Beitrag: D7 ✉ moritz.petzi@unibw.de

Silvester Popescu-Willigmann, Diplom-Wirtschaftspädagoge, Diplom-Verwaltungswirt (FH), Finanzwirt (FH), ist Geschäftsführer der Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH (Flüchtlingszentrum Hamburg), betätigt sich als Publizist, in der Hochschul-Lehre und als freiberuflicher Dozent. Berufs-, Leitungs- und Projekterfahrung hat er im Sozial- und Gesundheitssektor sowie in der öffentlichen Verwaltung (v. a. Neues Steuerungsmodell). In Forschung und Lehre befasst er sich schwerpunktmäßig mit Fragen der Sozialwirtschaft und des Managements sozialer Einrichtungen und Unternehmen sowie mit sozialer Ungleichheit und anwendungsbezogenen Fragen beruflicher Bildung.
Beiträge: A1, A2, A4, C1, D1 ✉ spw@dozent-spw.de

Bernd Remmele, Prof. Dr. phil., M.A., unterrichtet ökonomische Bildung und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität der Bundeswehr in München. Zuvor war er mehrere Jahre Professor für ökonomische Bildung an der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Seine Forschungsschwerpunkte sind ökonomische Kompetenzentwicklung, Wissensstrukturen, Wirtschaftsethik, Elearning und spielbasiertes Lernen. Er hat an verschiedenen nationalen und europäischen Projekten in leitender Funktion teilgenommen; diese behandelten Themen wie ökonomische Grundbildung, European Citizenship, Bildungsstandards für die ökonomische Bildung oder Entrepreneurship Education.
Beitrag: D3 ✉ bernd.remmele@ph-freiburg.de

Marike Schmeck, M.A., Diplom Sozialpädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Kiel. Sie promoviert daneben an der Universität Flensburg zu Genderaspekten in den Ingenieurwissenschaften. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Themenfeldern Berufsfindung und Geschlecht, Prozesse der Ko-Konstruktion von Technik und Geschlecht sowie Geschlechterfragen in der Sozialen Arbeit. Zuletzt arbeitete sie im bundesweiten Forschungsprojekt „AN[N]O 2015 – Aktuelle Normative Orientierungen, Geschlechteridentitäten und Berufswahlentscheidungen junger Frauen" unter der Leitung von Prof. Dr. Melanie Plößer (FH Bielefeld) und Prof. Dr. Christiane Micus-Loos (FH Kiel). Zu dieser qualitativ angelegten Studie wird in Kürze ein Ergebnisband bei Springer VS erscheinen.
Beitrag: C3 ✉ marike.schmeck@fh-kiel.de

Günther Seeber, Prof. Dr. rer. pol., war von 2002 bis 2010 Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik an der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr bevor er als Professor für Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik an die Universität Koblenz-Landau wechselte. Von 2005 bis 2009 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (degöb). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der ökonomischen Bildung, wo er sich insbesondere mit Kompetenzmodellen und mit Kompetenzerfassung, mit der Verbindung von ökonomischer Bildung und einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowie mit finanzieller Bildung beschäftigt.
Beitrag: B4 ✉ seeber@uni-landau.de

Britta Thege, Dr., ist Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Geschäftsführerin des Instituts für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity der Fachhochschule Kiel und Lehrbeauftragte am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Seit vielen Jahren arbeitet sie zu gender- und diversityspezifischen Fragestellungen in den Forschungsfeldern Berufsorientierung, Gesundheit sowie Frauen in der Wissenschaft. Sie führt internationale Lehr- und Wissenschaftskooperationen durch, insbesondere in den Themenfeldern Gender Mainstreaming in Higher Education und Intercultural Management. Als stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte unterstützt sie die geschlechter- und diversitätsgerechte Gestaltung der Fachhochschule Kiel.
Beitrag: C3 ✉ britta.thege@fh-kiel.de

Lars Windelband, Prof. Dr. phil., Dipl.-Ing., ist Professor für Technik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd sowie Institutsleiter des Instituts Bildung, Beruf und Technik. Er absolvierte ein Studium der Umweltingenieurwesen an der TU Cottbus und promovierte zum Thema: Früherkennung des Qualifikationsbedarfs in der Berufsbildung an der Universität Flensburg. Es folgten Tätigkeiten als stellvertretender Abteilungsleiter am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen sowie eine Vertretungsprofessur für Technische Bildung und ihre Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Technikdidaktik, Veränderung der Mensch-Maschine-Schnittstelle, Berufswissenschaftliche Früherkennungsforschung.
Beitrag: D4 ✉ lars.windelband@ph-gmuend.de

Das Handbuch Bildungsplanung richtet sich an Akteurinnen und Akteure aller Berufsbildungsebenen in Bildungseinrichtungen, Unternehmen und in öffentlichen oder politischen Institutionen. Als Lehrbuch wendet es sich an Studierende und Lehrende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des Bildungsmanagements.

Entscheidungen zu Zielen von Bildung und Inhalten des Lernens sind prägende Faktoren auf allen Ebenen im Bildungssystem. Das Handbuch Bildungsplanung bietet eine umfassende Sammlung von Beiträgen zu planungsrelevanten Bedingungen und deren Folgen für:

- Berufliche Bildungsangebote (Mikroebene)
- Programmplanung in der Aus- und Weiterbildung (Mesoebene)
- Ordnungsarbeit und Bildungspolitik (Makroebene)

Das Handbuch führt in Grundlagen ein, erörtert wichtige politische sowie ökonomische Entwicklungen und diskutiert gesellschaftliche Zusammenhänge. Das didaktische Konzept zielt auf die Nachvollziehbarkeit und Verwertbarkeit der Beiträge in bildungsplanerischer Praxis. Ein umfangreicher Serviceteil mit Fachglossar und Stichwortverzeichnis sowie weiterführende Literatur- und Internetverweise runden das Handbuch ab.

www.handbuch-bildungsplanung.de

Michael Klebl, Dr. phil., berät als Spezialist für Bildungsmanagement und Digital Learning Bildungsinstitutionen und Bildungsabteilungen in Unternehmen. Er war Juniorprofessor an der FernUniversität in Hagen, dann Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an einer privaten Business-School.

Silvester Popescu-Willigmann, Diplom-Wirtschaftspädagoge, ist Geschäftsführer des Flüchtlingszentrums Hamburg und betätigt sich als Publizist, in der Hochschullehre und als Dozent in den Bereichen Sozialwirtschaft und Management von sozialen Organisationen.

ISBN 978-3-7639-5557-2

W. Bertelsmann Verlag

wbv.de