Vorschau
bwp@ Profile
bwp@ Spezial
bwp@23 (Dez. 2012)
bwp@22 (Juni 2012)
bwp@21 (Dez. 2011)
bwp@20 (Juni 2011)
bwp@19 (Dez. 2010)
bwp@18 (Juni 2010)
bwp@17 (Dez. 2009)
Editorial bwp@17
Grantz, Schulte & Spöttl
Schröder
Maschwitz
Born & Wirth
Gebhardt, Martinez Zaugg & Nüesch
Seifried & Baumgartner
Rausch
Nickolaus, Gschwendtner & Geissel
Vollmers & Kindervater
Kremer & Gockel
Fülling & Rexing
Ostendorf & Ammann
Schuhen
Wölk
Weyland & Busch
Ebbers, Krämer-Gerdes & Schürkmann
Hoos
bwp@16 (Juni 2009)
bwp@15 (Dez. 2008)
bwp@14 (Juni 2008)
bwp@13 (Dez. 2007)
bwp@12 (Juni 2007)
bwp@11 (Nov. 2006)
bwp@10 (Juli 2006)
bwp@9 (Dez. 2005)
bwp@8 (Juli 2005)
bwp@7 (Dez. 2004)
bwp@6 (Juni 2004)
bwp@5 (Nov. 2003)
bwp@4 (Mai 2003)
bwp@3 (Nov. 2002)
bwp@2a (Juni 2002)
bwp@2 (Mai 2002)
bwp@1 (Nov. 2001)
Archiv

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

# Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 17 sind Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gastherausgeberin Bernadette Dilger

**Editorial *bwp@* 17**

**Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gastherausgeberin Bernadette Dilger**

→ Editorial | pdf-File | → Ausgabe 17

Teil 1 - Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess – Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildung

**Torsten Grantz, Sven Schulte & Georg Spöttl** (Institut Technik und Bildung, Universität Bremen)

→ Lernen im Arbeitsprozess oder: Wie werden Kernarbeitsprozesse (berufspädagogisch legitimiert) didaktisch aufbereitet? | pdf-File | B

**Thomas Schröder** (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

→ Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt | pdf-File | B

**Annika Maschwitz** (Universität Oldenburg)

→ Kompetenzmanagement und seine Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Lernen | pdf-File | D

**Volker Born & Karin Wirth** (Universität Hamburg)

→ Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess – Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen | pdf-File | D | online seit 26.04.2010

Teil 2 - Aspekte des arbeitsgebundenen Lernens in der betrieblichen Berufsausbildung

**Anja Gebhardt, Yolanda Martinez Zaugg & Charlotte Nüesch** (Universität St. Gallen)

→ Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung | pdf-File | F

**Jürgen Seifried & Alexander Baumgartner** (Universität Konstanz)

→ Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang | pdf-File | F

**Andreas Rausch** (Universität Bamberg)

→ Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel | pdf-File | F

**Reinhold Nickolaus, Tobias Gschwendtner & Bernd Geißel** (Universität Stuttgart)

→ Betriebliche Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung | pdf-File | F

**Burkhard Vollmers & Angela Kindervater** (Universität Hamburg)

→ Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten | pdf-File | F

Teil 3 - Betriebspraktika im Rahmen schulischer Bildungsangebote

**H.-Hugo Kremer & Christof Gockel** (Universität Paderborn)

→ Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen | pdf-File | F | online seit 26.04.2010

**Claudia Fülling & Volker Rexing** (Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen & RWTH Aachen)

→ Kompetenzentwicklung in vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs - Integration betrieblicher Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsentwicklung | pdf-File | B

**Annette Ostendorf & Markus Ammann** ( Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

→ Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen | pdf-File | D | online seit 26.04.2010

**Michael Schuhen** (Universität Siegen)

→ Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien | pdf-File | D

**Monique Wölk** (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

→ Interinstitutionelle Kooperationen als Gestaltungsperspektive für Betriebspraktika im Übergangssystem | pdf-File | B

Teil 4 - Praxisbezüge in der Lehrerbildung

**Ulrike Weyland & Jutta Busch** (Universität Osnabrück)

→ Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' | pdf-File | B

**Ilona Ebbers, Claudia Krämer-Gerdes & Christiane Schürkmann** (Universität Siegen, ZöBis)

→ Fachdidaktische Innovationen in der Lehramtsausbildung zur Intensivierung von Lehr-/Lernprozessen in Theorie und Praxis | pdf-File | B

**Stefanie Hoos** (Universität Kassel)

→ Praxiserfahrungen in Sabbaticals –Status Quo, Potenziale und Perspektiven im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung | pdf-File | D

**TADE TRAMM** (Universität Hamburg), **H.-HUGO KREMER** (Universität Paderborn) **& BERNADETTE DILGER** (Universität zu Köln)

# EDITORIAL zur Ausgabe 17:
# Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Die Verknüpfung praxisbezogener Erfahrungs- und theoretischer Erkenntnisprozesse ist für die berufliche Bildung konstitutiv; hierauf bezogene Fragestellungen sind mithin auch für die Berufsbildungsforschung und für Innovationen in der beruflichen Bildung von besonderer Bedeutung.

Unter dem Stichwort der Lernortkooperation galt in den vergangenen Jahren das besondere Augenmerk von Berufsbildungspolitik wie Berufsbildungsforschung der Zusammenarbeit und dem Zusammenwirken der Lernorte im Dualen System. Praxisphasen wird darüber hinaus aber auch in weiteren Bildungsmaßnahmen und Professionalisierungszusammenhängen eine hohe Bedeutung beigemessen: In der Diskussion um eine Verbesserung des so genannten Übergangssystems rücken betriebliche Praxisphasen als Sozialisierungs- und Qualifizierungsmilieus zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit; in durchaus vergleichbarer Weise wird – bei aller offensichtlichen Unterschiedlichkeit – bei der Einführung von Praxissemestern in der Lehrerbildung oder bei der Verknüpfung betrieblich-beruflicher Ausbildungen mit akademischen Bildungsgängen argumentiert.

Was Praxis ist, bleibt jedoch häufig verklärt. Die bloße Verlegung des Lernens von Orten des meist begrifflich vermittelten, theoretischen Lernens in „die“ Praxis scheint Garant für eine verbesserte Bildungsarbeit. Wird doch damit die Möglichkeit eröffnet, dass im systematischen Zusammenhang erworbenes Wissen im praktischen Handeln angewendet wird. Oder geht es nicht doch darum, dass Wissen im Handeln erworben wird. Hierbei wird eine eher einfache dualistische Trennung von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln mitgeführt. Nicht nur in der Lehrerbildung stehen wir dabei vor dem Phänomen, dass einerseits der Praxis ein hohes Potenzial zur Kompetenzentwicklung beigemessen wird und andererseits diese Praxis gerade im Hinblick auf Lernpotenziale als reformbedürftig angesehen wird. Oder ist doch nur eine *bestimmte* Praxis gemeint, wenn auf Praxisphasen gesetzt wird. Kann diese Praxis nur in Praxisfeldern stattfinden oder bieten hierzu möglicherweise klassisch theorieorientierte Lernumwelten nicht einen besseren Rahmen, um lernrelevante Handlungserfahrungen im praktischen Kontext machen und reflektieren zu können?

Die Gegenrede zu Praxisphasen kann nun diese Argumente aufnehmen und auf die spezifische Unzulänglichkeit der Praxisfelder verweisen. Die Gestaltung der Praxis als Lernumgebung oder auch die Auswahl spezifischer Praxen oder Praxiserfahrungen bedeutet letztlich auch, dass Praxis verformt wird, dass falsche, auch ideologische Praxisvorstellungen gebildet werden.

Die Abgrenzung zwischen Theorie und Praxis verschwimmt, sofern in „der Theorie“ (also in traditionell systematisch orientierten Lehr-Lern-Kontexten) das Handeln an praktischen Pro-

blemen ausgerichtet wird oder in „der Praxis“ (also in traditionell beruflich-pragmatisch ausgerichteten Lernumwelten) theoretisches Wissen zur Lösung praktischer Probleme nicht nur herangezogen sondern zugleich über die Auswahl eben dieser Probleme systematisch angebahnt und dann auch auf einer Metaebene reflektiert und systematisiert wird. Praxisphasen stellen sich so lediglich vordergründig als einfacher Lösungsansatz in beruflichen Entwicklungsprozessen dar; es kommt jedoch entscheidend darauf an, welche Praxis welche Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet, in welchem Maße dies reflexiv rück- und systematisch eingebunden wird und also letztlich, welche Intentionen in diesen Praxisphasen wirksam werden.

Die aufgeworfenen Fragen deuten die vielfältigen Anknüpfungspunkte und Bedeutungszuschreibungen an, in denen ‚Praxisphasen’ Verwendung finden. Drei sollen hier explizit herausgestellt werden:

- Praxisphasen werden als Beschreibungen *spezifischer Lebenswelten* benutzt, die durch agierende Personen, durch ein bestimmtes kulturelles Wertemuster und durch vereinbarte institutionelle Regelungen geprägt sind. Praxisphasen im Sinne einer lebensweltlichen Betrachtung betonen den Kontext und den damit aufgespannten situativ-institutionellen Rahmen für die berufliche Entwicklung.

- Praxisphasen werden aber auch als legitimatorische Basis für Entwicklungsverläufe gebraucht. Auf die Aufgaben und Problemstellungen der Praxis soll in der beruflichen Entwicklung vorbereitet werden. Geprüft und als Erfolgskriterium benannt, ist die Bewährung an den Aufgaben der Praxis. Praxisphasen werden in diesem Sinne zu *curricularen Ankerpunkten und zur Legitimationsquelle* beruflicher Entwicklungsprozesse.

- Praxisphasen verweisen schließlich auf ein spezifisches Verständnis von Entwicklungsprozessen und die damit intendierte Ausbildung individueller Kompetenzen; dies verweist insbesondere auf eine sozialisations- und lerntheoretische Sicht auf Praxisphasen.

Die Diskussion um Praxisphasen sowie die damit verbundene Forschung sollte die Bedeutung und die spezifischen Funktionen von Praxisphasen explizit reflektieren. Im Gegensatz hierzu werden Praxisphasen häufig in genereller Form und unter schillernder Betonung einzelner Facetten als intuitiv plausible Zielgröße und bildungspolitische Reformoption formuliert. Inhaltliche Präzision geht hierbei verloren; es wird etwas generell Hochgeschätztes ‚plakatiert‘, das Fundament der Wertbeimessung bleibt dabei ausreichend vage. Trotz der offensichtlichen Bedeutung von Praxisbezug für die berufliche Bildung können Praxisphasen so zu einem substanzlosen „Slogan“ verkommen. Es besteht dann die Gefahr, dass Praxisphasen zwar auf der Oberfläche zu Veränderungen führen, allerdings keine Tiefenwirkung erreichen. Dies verlangt, dass Praxisphasen aus ihrem uneindeutigen Zauber herausgeführt werden und mit Bedeutungszuweisungen für Entwicklungsprozesse in der beruflichen Bildung versehen werden. Die vorliegende Ausgabe führt Beiträge zusammen, die sich mit der Problematik des Lernens in Praxisphasen beschäftigen und zu einer Konkretisierung bei gleichzeitiger Differenzierung der Bedeutung von Praxisphasen in der beruflichen Entwicklung beitragen.

**Teil 1: Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess – Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildung**

**Torsten GRANTZ, Sven SCHULTE und Georg SPÖTTL** diskutieren in ihrem Beitrag anhand eines aktuellen Forschungsprojekts zur Fortbildung im Handwerk Fragen der didaktischen Aufbereitung der Ergebnisse von Arbeitsprozessanalysen vor dem Hintergrund des berufswissenschaftlichen Curriculumverständnisses.

Demgegenüber fragt **Thomas SCHRÖDER** aus dem Kontext eines Handlungsforschungsprojektes zur arbeitsprozessbezogenen Weiterbildung von IT-Spezialisten unmittelbarer nach der Lernrelevanz von „Arbeits- und Lernaufgaben". Er versteht hierunter lernhaltige Aufgabenstellungen, die aus dem betrieblichen Leistungsprozess entstehen, hierin bearbeitet werden und die ergänzend Phasen der Auswertung und Reflexion mit umfassen.

Solche Varianten arbeitsgebundener Kompetenzentwicklung rücken im Zuge neuer Konzepte der betrieblichen Weiterbildung zunehmend in den Mittelpunkt, wie **Annika MASCHWITZ** in ihrem pointierten Plädoyer für ein „Kompetenzmanagement" systematisch begründet. Zugleich weist sie allerdings darauf hin, dass in der Praxis häufig hierarchisch differenzierende Konzepte der Kompetenzentwicklung auftreten, die nach ihrer Einschätzung „zum Teil fast Züge einer Re-Taylorisierung" tragen.

**Teil 2: Aspekte des arbeitsgebundenen Lernens in der betrieblichen Berufsausbildung**

**Anja GEBHARDT, Yolanda MARTINEZ-ZAUGG und Charlotte NÜESCH** fokussieren mit ihrem Beitrag auf den Aspekt des lernstrategischen Verhaltens im Zuge arbeitsgebundener Lernprozesse in der betrieblichen Ausbildung. Sie analysieren mittels einer explorativen qualitativen Studie aus der Perspektive der Lernenden wie der Ausbilder, Aspekte des Lernverhaltens, der Lernbegleitung sowie der personalen und kontextuellen Einflussfaktoren bei kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz die Lernprozesse in betrieblichen Lernphasen prägt. Ihre Ergebnisse, die anhand anschließender quantitativer Studien überprüft werden sollen, deuten darauf hin, dass sich im Verlauf der betrieblichen Ausbildung keine nennenswerten Fortschritte in der Lernkompetenz einstellen, dass Handlungs- und Entscheidungsspielräume einen positiven Effekt auf Motivation und emotionales Erleben haben und dass im Kontext der Ausbildung bezogen auf den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz die Phasen der Articulation und Reflection weithin vernachlässigt zu werden scheinen.

Ein spezifisches Lernpotenzial der betrieblichen Ausbildung stellen **Jürgen SEIFRIED und Alexander BAUMGARTNER** ins Zentrum ihres Beitrages: Das Lernen aus Fehlern im Arbeitsprozess. In einer systematischen Sichtung des Forschungsstandes stellen sie zwei Aspekte in den Mittelpunkt: Einerseits erörtern sie, inwiefern am Arbeitsplatz die Möglichkeit besteht, Fehler zu machen und Erfahrungen aus Fehlersituationen zu reflektieren. Andererseits werden die Einstellung der Lehrpersonen zu Fehlern und ihre Fähigkeit thematisiert, damit produktiv umzugehen. Beide Aspekte werden zur Skizze einer empirischen Untersuchung zusammengeführt.

Einen ebenfalls explorativen Zugriff auf die betriebliche Ausbildung hat **Andreas RAUSCH** in seiner Studie gewählt, der 25 Konstruktinterviews mit Auszubildenden sowie haupt- und nebenamtlichen Ausbildern im Einzelhandel zugrunde liegen. Im Mittelpunkt standen dabei die Aspekte Rollenverständnis, Lernverständnis, lernförderliche Arbeitsbedingungen sowie Ausbildungszufriedenheit und Verbesserungswünsche. Als zentrale Qualitätsfaktoren erweisen sich die Verfügbarkeit des Ausbildungspersonals, das Arbeitsklima sowie das Ausbildungsengagement der betreuenden Person.

Im Gegensatz zu den eben vorgestellten, qualitativ angelegten Arbeiten berichtet der Beitrag von **Reinhold NICKOLAUS, Tobias GSCHWENDTNER und Bernd GEIßEL** von einer breit angelegten empirischen Studie, die sich mit dem Zusammenhang von betrieblicher Ausbildungsqualität und der Kompetenzentwicklung in der Grundstufe der elektrotechnischen und kraftfahrzeugtechnischen Berufsausbildung auseinandersetzt. Ihre Brisanz erhält diese Studie dadurch, dass einerseits Effekte der mit dem bewährten Instrument MIZEBA erhobenen Ausbildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung relativ schwach ausfallen und dass sich andererseits im Vergleich von Voll- und Teilzeitformen der Ausbildung durchaus erwartungswidrige Effekte zeigen.

Eine Studie ganz anderer Art zur empirischen Evaluation betrieblicher Praxis stellen **Burkhard VOLLMERS und Angela KINDERVATER** in ihrem Beitrag zur Kompetenzmessung bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten zur Diskussion. Sie entstammt dem Kontext eines Modellversuchs zur Erstausbildung behinderter junger Menschen in Kooperation von Berufsbildungswerken und kooperierenden Betrieben und basiert methodisch auf einem „explorativen Konzept der Kompetenzmessung“ mit Hilfe durchgeführter Assessment-Center und darin durch Experten-Urteile.

**Teil 3: Betriebspraktika im Rahmen schulischer Bildungsangebote**

**Claudia FÜLLING und Volker REXING** stellen in ihrem Praxisbericht am Beispiel der zweijährigen höheren Berufsfachschule für Holz- und Bautechnik am Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen einen Ansatz zur curricularen Integration von berufspraktischen Erfahrungen in einen vollzeitschulischen Bildungsgang dar. Ihr Hauptaugenmerk gilt dabei der Verzahnung betrieblicher Praxisphasen und schulischer Lehr-Lern-Arrangements. Die bisherigen Erfahrungen werden von den Autoren als Beleg für die qualifizierende und orientierende Leistung dieses Bildungsangebots im Übergangssystem interpretiert; zugleich jedoch weisen sie auf charakteristische Probleme bei der curricularen Verbindung von Fachhochschulreife und Arbeitsprozessorientierung hin.

In gymnasialen Bildungsgängen spielen Kontakte zur Praxis der Arbeitswelt traditionell eine eher untergeordnete Rolle. Betriebspraktika für Schülerinnen und Schüler von Gymnasien wurden erst in den 1980er Jahren breit eingeführt. Vor diesem Hintergrund thematisiert **Michael SCHUHEN** in seinem Beitrag Funktion und Perspektiven des Schülerbetriebspraktikums an Gymnasien und diskutiert diese pointiert im Hinblick auf eine vertiefte ökonomische Bildung einerseits sowie auf den Aufbau einer biographischen „Übergangs- und Gestaltungskompetenz“ andererseits.

**Monique WÖLK** berichtet in ihrem Diskussionsbeitrag über ein innovatives Praktikumskonzept im Übergangssystem, bei dem in einem Kasseler Modellversuch benachteiligte Jugendliche aus der Berufsvorbereitung ein dreimonatiges Betriebspraktikum mit metalltechnischem Schwerpunkt in einem Unternehmen absolvierten und dabei von zwei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Form eines Tandem-Modells intensiv fachlich und sozialpädagogisch betreut wurden. Seinen besonderen Reiz gewinnt dieser Versuch durch die doppelte Praktikumskonstellation (für die Schüler und die Studierenden) und die dreifache institutionelle Anbindung (Betrieb, Schule, Universität) mit den sich daraus ergebenden Chancen und Kooperationserfordernissen.

**Teil 4: Praxisbezüge in der Lehrerbildung**

Die letzten Beiträge eröffnen zugleich die vierte thematische Staffel, mit der Praxisbezüge in der Lehrerbildung thematisiert werden sollen.

**Ulrike WEYLAND und Jutta BUSCH** interpretieren solche Praxisbezüge in einem professionstheoretisch fundierten Verständnis von Lehrerbildung im Kontext einer dreifachen Relationierung von Wissenschaft, Praxis und Person. Diese sehen sie hochschuldidaktisch einlösbar durch ein Konzept forschenden Lernens im Rahmen schulpraktischer Studien, wodurch sie einen deutlichen Akzent gegen ein auf Einübung und Anpassung in vorfindliche Praxis gerichtetes Praktikumsverständnis setzen. Illustriert und diskutiert wird dieser Ansatz am Beispiel forschenden Lernens zum Thema „Lehrergesundheit“ und „Lehrerbelastung“ im Rahmen der schulpraktischen Studien des beruflichen Lehramtsstudiums an der Universität Osnabrück.

Einen ganz anderen Schwerpunkt praxisbezogenen und reflexiven Lernens in der Lehramtsausbildung setzen **Ilona EBBERS, Claudia KRÄMER-GERDES und Christiane SCHÜRKMANN** in ihrem Beitrag zu „fachdidaktischen Innovationen in der Lehramtsausbildung“. Hier geht es um den möglichen Stellenwert der Videografie in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung für die Reflexion des eigenen Lehrerhandelns und die Entwicklung von Vermittlungskompetenz. Es wird systematisch und exemplarisch erörtert, welche Möglichkeiten es gibt, anhand aufgezeichneter Unterrichtssequenzen angewendete Interaktionsstrategien der Studierenden zu identifizieren, zu reflektieren und im Hinblick auf zukünftiges Lehrerhandeln weiter zu entwickeln.

Den (vorläufigen) Abschluss dieser Staffel bildet ein Diskussionsbeitrag von **Stefanie HOOS** in dem diese sich mit dem Instrument des Sabbaticals im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung auseinandersetzt. Im Zentrum des Textes steht eine Befragung von 28 hessischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen, die ein Sabbatical genutzt haben. Die daraus extrahierten Praxiserfahrungen werden in den Zusammenhang der nationalen und internationalen Sabbaticalforschung gestellt und führen schließlich zu einem differenzierten Plädoyer dafür, dieses Instrument deutlich zielgerichteter als bislang einzusetzen.

Mit dieser Ausgabe von ***bwp@*** haben wir es erstmals unternommen, die veröffentlichten Beiträge nicht nur inhaltlich zu bündeln, sondern sie auch unterschiedlichen formalen Kategorien

zuzuordnen. Wir wollen damit der Tatsache Rechnung tragen, dass ***bwp@*** wie vermutlich keine andere berufs- und wirtschaftspädagogische Publikation ein Forum ganz unterschiedlicher Autoren sein will und damit zugleich eine breit gefächerte Leserschaft in Wissenschaft und Praxis anspricht und erreicht.

## FORSCHUNGSBEITRÄGE:

Hierbei handelt es sich um Beiträge, mit denen Arbeiten aus einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungszusammenhang vorgestellt werden. Diese können einen Einblick in aktuelle Forschungsvorhaben geben oder Forschungsergebnisse zur Diskussion stellen. Die Beiträge müssen den Standards wissenschaftlicher Publikationen genügen und sich primär an die scientific community richten. Aber auch Studierende, Lehrerbildner und Praktiker sollten als Adressaten berücksichtigt werden. Forschungsbeiträge sollen zur Erweiterung des disziplinären Erkenntnisstandes beitragen und sich nicht auf einen Forschungszugang festlegen.

## DISKUSSIONSBEITRÄGE:

Hierbei handelt es sich um pointierte Stellungnahmen, die sich auf Sachverhalte, Positionen und Debatten aus dem thematischen Umkreis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beziehen. Sie fordern zum Widerspruch, zur kritischen Prüfung und zur weiteren Diskussion heraus. Diskussionsbeiträge dürfen daher kontrovers angelegt und pointiert formuliert sein. Sie nehmen vor allem publizierte Beiträge aus der universitären und außeruniversitären Berufsbildungsforschung oder der Berufsbildungspolitik in den Blick. Besonders willkommen sind solche Beiträge, die sich auf Veröffentlichungen in ***bwp@*** beziehen.

## BERICHTE & REFLEXIONEN:

Diese Beiträge geben einen Einblick in berufs- und wirtschaftspädagogische Handlungsfelder, in berufs- und wirtschaftspädagogische Praxis. Sie berichten über Entwicklungen, reflektieren diese Entwicklungen und fordern damit zur Diskussion, aber auch zu Forschung heraus. Berichte und Reflexionen können sich auf innovative Praxis beziehen, alltägliche Praxis aus einem anderen Blickwinkel reflektieren oder auch problematische Praxis thematisieren.

Mit dieser formalen Ordnung sollen nicht unterschiedliche Wertigkeiten der Beiträge angezeigt werden. Es geht uns vielmehr darum, transparent zu machen, aus welchem Kontext heraus Beiträge entstanden sind, an welche Zielgruppe sie sich primär richten und an welchen Standards sie sich dabei orientieren.

*Tade Tramm, H.-Hugo Kremer und Bernadette Dilger*
*im Dezember 2009*

**Torsten Grantz, Sven Schulte & Georg Spöttl**
(Institut Technik und Bildung, Universität Bremen)

# Lernen im Arbeitsprozess oder: Wie werden Kernarbeitsprozesse (berufspädagogisch legitimiert) didaktisch aufbereitet?

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/grantz_etal_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

**Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen**

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (GRANTZ/ SCHULTE/ SPÖTTL 2009 in ***bwp@*** Ausgabe 17)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/grantz_etal_bwpat17.pdf

Die Verlagerung des Lernens in den realen, betrieblichen Arbeitsprozess rückt immer stärker in den Fokus betrieblicher Gestaltungsprozesse einerseits und berufspädagogischer Forschung andererseits. Gründe hierfür liegen in der direkten Verwertbarkeit der Lernerfolge im Arbeitsprozess, in der Relevanz des problemorientierten Lernens für die Facharbeiter und im langfristigen Wert des gelernten Erfahrungswissens für die berufliche Praxis.

Mit Hilfe der berufswissenschaftlichen Forschungsmethoden hat sich ein Ansatz zur Identifizierung zentraler Kernarbeitsaufgaben und entsprechend benötigter Kernkompetenzen etabliert. Allerdings ist der nächste Schritt, also die Frage einer lernerfolgsversprechenden und angemessenen didaktischen Aufbereitung, nur wenig untersucht. Anhand eines aktuellen Forschungsprojektes, in dem eine Fortbildung für Fachkräfte im handwerklichen Kontext erstellt wird, diskutieren die Autoren zentrale Fragen der didaktischen Aufbereitung der Ergebnisse der durchgeführten Arbeitsprozessanalysen. Dies beinhaltet ein Theoriekonzept, in dem die zu berücksichtigenden didaktischen Elemente zur Aufbereitung von Lerninhalten in ihrem Einsatz begründet und zu einem entwicklungslogischen didaktischen Ansatz zusammengeführt werden. Dieser Ansatz berücksichtigt dabei verschiedene Lernorte, differenziert Kompetenzstufen und bildet, einschließlich der genannten Fokussierung auf konkrete Arbeitsprozesse, die Grundlage für die Entwicklung eines arbeitsprozessorientierten Curriculums im Rahmen des Projektes.

## Learning in the work process or: How are core work processes (legitimised by vocational education and training pedagogy) prepared didactically?

The transfer of learning into the real, in-company work processes is receiving more and more attention in terms of in-company training processes, on the one hand, and vocational education and training research on the other. The reasons for this lie in the direct usability of learning successes in the work process, in the relevance of problem-based learning for skilled workers and in the long-term value for vocational practice of the knowledge and experience learned.

With the help of methods in vocational education research an approach to the identification of central core work tasks and corresponding required core competences has been established. However, the next step, that is to say the question of an appropriate didactic preparation, which bodes well for learning success, has as yet been little examined. Using a current research project, in which a further training course for skilled workers in the craft area is being drawn up, the authors discuss central questions of the didactic preparation of the work process analyses conducted. This comprises a theoretical concept, in which the didactic elements that are taken into account for the preparation of learning content are justified in their use and are brought together into a developmently logical didactic approach. This approach takes account of different sites of learning, differentiates according to levels of competence, and forms, including the focus on concrete work processes, the basis for the development of a work process-oriented curriculum in the context of the project.

**TORSTEN GRANTZ, SVEN SCHULTE & GEORG SPÖTTL**
(Institut Technik und Bildung, Universität Bremen)

# Lernen im Arbeitsprozess oder: Wie werden Kernarbeitsprozesse (berufspädagogisch legitimiert) didaktisch aufbereitet?

## 1 Einleitung

Der Arbeitsprozess ist in der Berufspädagogik mittlerweile als bedeutsamer „Inhalt" anerkannt, bei dem Lernen stattfinden kann bzw. Lernmöglichkeiten geboten werden. In dieser Hinsicht sind Arbeitsprozesse vermehrt Gegenstand der berufspädagogischen Forschung mit dem Ziel, die lernförderlichen Schwerpunkte zu identifizieren. Oftmals findet im Rahmen dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit auch die Gestaltung eines Curriculums statt. Der Zusammenhang zwischen einer Analyse der Arbeitsprozesse und einer darauf bezogenen Curriculumentwicklung für (berufliche) Fort- und Weiterbildungen ist bisher kaum aufgeklärt. Nur selten findet eine ausreichende Begründung für Auswahl und Gestaltung der Inhalte und Methoden eines Curriculums statt, die explizit auf reale Arbeitsprozesse eingeht. Die Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik sowie in den Fachdidaktiken treten, ohne an dieser Stelle auf die Schnittmengen und Verortungsprobleme zwischen den jeweiligen wissenschaftlichen Standpunkten einzugehen, in den letzten Jahren auf der Stelle (vgl. JANK/ MEYER 2006). Daher werden im Folgenden erste Überlegungen zur Lösung dieser Problemstellung mit Bezug auf ein Forschungsprojekt dargestellt. Dabei werden der Lernansatz und erste Ergebnisse, die sich aus der Anwendung der berufswissenschaftlichen Forschungsmethodik ergeben, am Beispiel des Bauhandwerks beschrieben.

Der vorliegende Beitrag beginnt mit einer kurzen Darstellung der Hintergründe und Rahmenbedingungen der arbeitsprozessorientierten Wende (siehe Kapitel 2). Anschließend wird detailliert auf das Lernkonzept und auf die Lernprozesse eingegangen sowie die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im Forschungsprojekt „Virtuelles Lernen auf der Baustelle - Vila-b" (Das Forschungsvorhaben Vila-b wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie von der Europäischen Union/dem Europäischen Sozialfonds gefördert) beschrieben. Die Verknüpfung der Betrachtung von Arbeiten und Lernen macht den Einsatz berufswissenschaftlicher Forschungsmethoden, bei denen der Schwerpunkt auf Arbeitsprozessanalysen liegt, sinnvoll (vgl. BECKER/ SPÖTTL 2008). Das dementsprechende und begründete Vorgehen wird in Kapitel 4 skizziert. Das fünfte Kapitel stellt den nächsten Schritt dar. Hier werden die Ergebnisse der Arbeitsprozessanalysen nach einem didaktischen Prinzip angeordnet, das sich an den Arbeiten von DREYFUS und DREYFUS ausrichtet. Der aktuelle Stand der Curriculumentwicklung im Projekt und ein Ausblick schließen im sechsten Kapitel den Beitrag ab.

## 2 Lernen im Arbeitsprozess

Seit den 1990er Jahren rückt mit dem Arbeitsprozess ein neuer didaktischer Bezugspunkt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. GEORG 1996). Dabei wird im Rahmen der arbeitsprozessorientierten Wende für die Bereiche der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verstärkt „eingefordert, das Potenzial des Arbeitsplatzes als Ort selbst gesteuerten und angeleiteten Lernens stärker für Lernprozesse bzw. Kompetenzentwicklung zu nutzen“ (BAUER/ KORING/ RÖBEN/ SCHNITGER 2007, 5; vgl. DEHNBOSTEL/ NOVAK 2000; vgl. ILLERIS 2003). Die Entwicklung ist dabei einerseits auf verschiedene Rahmenbedingungen und Zielsetzungen sowie auf einige neuere Forschungsfragen und begriffliche Ansätze zurückzuführen.

### *Technologischer Fortschritt und Organisationsentwicklung*

Die parallel stattfindenden technologischen und organisatorischen Entwicklungen in vielen Unternehmen führten u. a. zu der Entstehung dezentraler Aus- und Weiterbildungskonzepte. Damit einhergehende Maßnahmen wie Wissensorganisation, kontinuierliche Verbesserungsprozesse, Qualitätssicherung etc. beinhalten in der Arbeit immanente Lernpotentiale, die unmittelbarer Bestandteil der Facharbeit sind (vgl. DEHNBOSTEL 2006). Neu an diesen Konzepten ist die Nutzung neuer Lernmöglichkeiten und -potentiale, die einerseits aufgrund der Entwicklung der digitalen Medien, aber auch aufgrund der Vorteile der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten vorhanden sind. Technische Fortschritte im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien begünstigen ebenfalls diese Entwicklung.

### *Wettbewerbsfaktor Wissen*

Die Entwicklung hin zu mehr dezentralem Lernen hat auch ökonomische Gründe, da in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft die Ressource Wissen von wachsender Bedeutung ist: „Lernen im Prozess der Arbeit und das darüber entstehende Wissen sind gegenwärtig für viele Experten unterschiedlichster Disziplinen zur wichtigsten Produktivkraft in einer zunehmend kundenorientierten und globalisierten Ökonomie geworden“ (DEHNBOSTEL 2006, 379). Durch die Verlagerung des Lernens in den Arbeitsprozess ist es den Unternehmen im Gegensatz zu klassischen Lernsituationen möglich, die Effektivität und Effizienz der betrieblichen Weiterbildung zu erhöhen. Da die Mitarbeiter ebenfalls Vorteile nutzen können, weil die Lernprozesse mit der Arbeitshandlung verknüpft werden können und sich somit motivational positiv auswirken, scheint das Lernen im Arbeitsprozess auch in Zukunft an Bedeutung zu gewinnen.

### *Die Verknüpfung von Lernen und Arbeitsprozessen*

Der Begriff vom „Lernen im Prozess der Arbeit“ ist in diesem Kontext eine häufig verwendete Terminologie. Sie ist relativ offen angelegt und zwingt nicht dazu, direkt in Arbeitsprozessen zu lernen. Die Autoren verfolgen im vorliegenden Beitrag den Ansatz, das Lernen konsequent in die Arbeitsprozesse zu verlagern. Dabei stellt der Arbeitsprozess selbst einen

vollständigen, mehrdimensionalen Arbeitablauf zur Erfüllung eines betrieblichen Arbeitsauftrages, einer betrieblichen Problemlösung oder zur Bewältigung einer unbekannten Aufgabe dar, die mit allen Implikationen und Unwägbarkeiten zu betrachten sind und immer ein Arbeitergebnis zum Ziel haben (vgl. PANGALOS/ KNUTZEN 2000). Eine vollständige und mehrdimensionale Betrachtung zeigt auch vor- und nachgelagerte Prozesse, Gegenstände und Werkzeuge sowie Arbeitsmethoden als Bestandteil auf und berücksichtigt die Bedeutung dieses komplexen Ablaufs für das Individuum.

### *Von der Qualifikation zur Kompetenz*

Die Wiederentdeckung des Lernens im Arbeitsprozess geht auch mit einem gewandelten Verständnis von Lernzielen einher. So wird für den Lernprozess nicht mehr der Fokus allein auf analytische und in Bildungseinrichtungen zu vermittelnde Qualifikationen und Verhaltensweisen gelegt, die sich auf die Bewältigung konkreter beruflicher Arbeitssituationen mit Hilfe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen (vgl. GRÖNER/ FUCHS-BRÜNINGHOFF 2004) beziehen, sondern es wird primär die Kompetenzentwicklung betrachtet. Der Kompetenzbegriff beinhaltet auch die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, dabei zeigen sich diese aber als „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (vgl. ERPENBECK/ VON ROSENSTIEL 2003). Eine weitere Definition beschreibt die Kompetenz als „Verfügbarkeit und angemessene Verwendung von (motorischen, kognitiven und emotionalen) Verhaltenweisen zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten (Berufs)Situationen“ (ZABECK 1989, 81).

In diesem Sinne beinhaltet die Betrachtung dieser Kompetenzverständnisse einerseits die subjektive Komponente in Form des Selbstorganisationsanspruchs, andererseits wird deutlich, dass die im beruflichen Kontext notwendigen Verhaltensweisen im Vordergrund stehen. Die berufswissenschaftliche Forschung hat vor diesem Hintergrund das Ziel, die typischen Aufgaben mitsamt den dazugehörigen Anforderungen zu identifizieren und zu analysieren, „welchen didaktischen Stellenwert diese Aufgaben für die Kompetenzentwicklung haben“ (BECKER/ SPÖTTL 2008, 27). In diesem Kontext ist erkennbar, dass im vorliegenden Fall die in realen Arbeitsprozessen enthaltenen komplexen Kernarbeitsaufgaben als Grundlage für Lernsituationen genutzt werden. Lernen geschieht dadurch, dass der Lernende mit diesen Aufgaben konfrontiert wird, so dass im Arbeitsprozess die Entwicklung von Kompetenzen anhand der Bewältigung der Kernarbeitsaufgaben stattfindet.

### *Offene Fragen für Praxis und Forschung*

Die kurz dargestellten Entwicklungen werfen insgesamt die Fragen auf, ob und mit welchen didaktischen Konzepten berufliche Bildung und Lernen in Arbeitsprozessen gefördert werden kann (vgl. u. a. HOWE/ BERBEN 2006; BECKER/ SPÖTTL/ STOLTE 2001). Forschungs- und Entwicklungsprojekte erforschten und diskutieren weiterhin prozess- und praxisorientierte Lernkonzepte (vgl. BREMER 2006) und haben als zentralen Bezugspunkt das „Qualifizierungs- und Bildungspotenzial der Arbeitswirklichkeit mit ihren beruflichen Arbeitsaufgaben … für die Berufsbildung (wieder)entdeckt“ (HOWE/ BERBEN 2006, 386; vgl.

GEORG 1996). Auch die „erfahrungsgeleitete Arbeit“ war in diesem Kontext Bestandteil von Lernkonzepten und Forschungsvorhaben (vgl. BMBF 2002; vgl. SPÖTTL 2009). Das Ziel dieser Entwicklungen war es, den Arbeitsplatz und die Arbeitsprozesse in Bildungsmaßnahmen einzubinden, um den veränderten Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden, was teilweise zu einem sehr praxisorientierten Primat der Lernkonzepte führte (vgl. BREMER 2006).

Nicht eindeutig beantwortet ist damit allerdings die Frage, welche konkreten Lernfaktoren und -umstände im Arbeitsprozess die Kompetenzentwicklung fördern und welche Qualität diese Lernprozesse haben. Anders gefragt geht es um Anknüpfungspunkte für Lernprozesse in der Arbeit und um die Qualität dieser Lernprozesse. Welchen Einfluss haben bestimmte Arbeitsaufgaben und Situationen auf das Lernverhalten der Individuen? Wie beliebig sind die stattfindenden Lernprozesse? Welche Folgen ergeben sich für die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsbedingungen? Und welche Rolle spielt das Lernpotential des selbstorganisierten Lernens? Diese Fragen müssen sich daran messen lassen, ob durch ein in den Arbeitsprozess verlagertes Lernen ein Lernniveau erreicht wird, das sich in der Realität als berufliche Handlungsfähigkeit zeigt (vgl. BREMER 2006). Das Lernen muss sich damit den Fragen der Effektivität und Effizienz des Lernens sowie einem Legitimitätsdenken stellen. Darüber hinaus ist die steigende Bedeutung des informellen Lernens, die Verteilung und Verknüpfung des Lernens mit mehreren Lernorten und die Bedeutung des Erfahrungslernens in seiner Wirksamkeit noch genauer zu untersuchen (vgl. SPÖTTL 2009).

## 3 Das Lernkonzept von Vila-b

Das Lernkonzept für die im Rahmen des Vorhabens Vila-b entwickelte Weiterbildung besteht in der Grundstruktur aus einem Blended-Learning-Ansatz. Verknüpft werden die Lernorte

- Seminar (für Präsenzveranstaltung),
- Arbeitsplatz, bei dem ein Lernen in Arbeitsprozessen auf der Baustelle stattfindet, unterstützt durch ein mobiles Gerätes und der
- PC-Arbeitsplatz, der im Betrieb oder auch zu Hause genutzt wird.

Inwiefern die jeweiligen Vorteile der Lernorte genutzt werden und welche Lerninhalte jeweils enthalten sind wird im Folgenden genauer dargestellt (vgl. Abbildung 1).

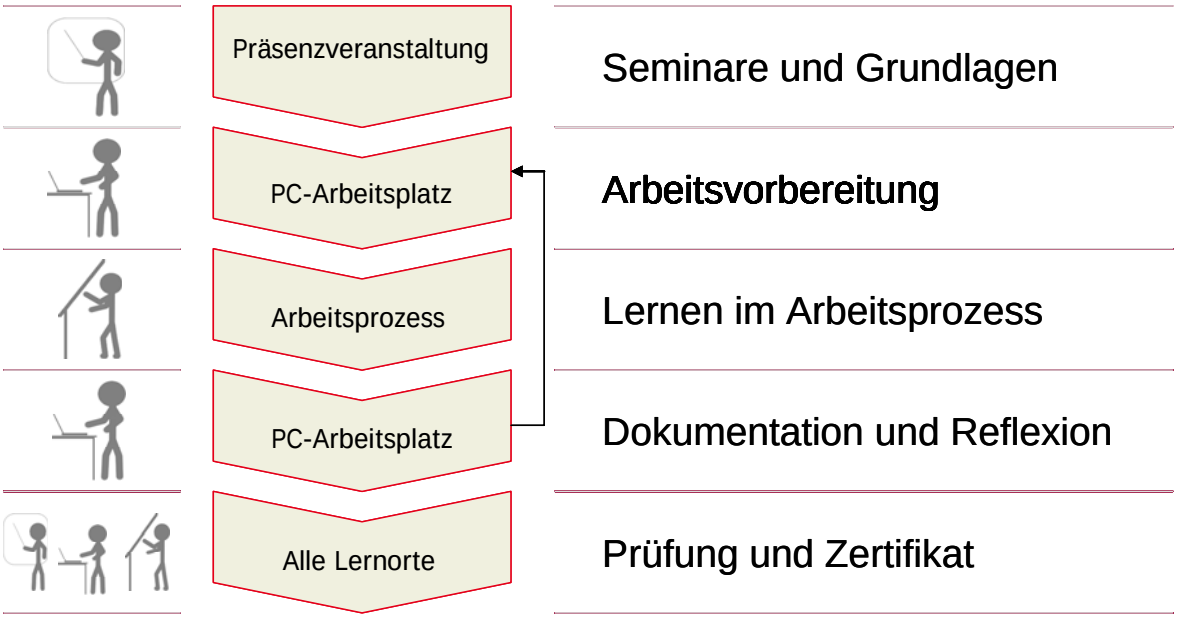


Abb. 1: Lernkonzept mit dem Fokus auf Lernen im Arbeitsprozess

***Lernort Seminar***

Die Präsenzveranstaltungen bestehen aus möglichst wenigen Terminen, um die Fachkräfte nur selten freistellen zu müssen. In den Veranstaltungen werden in ganztägigen Workshops Grundlagen für die weitere Fortbildung gelegt. Diese Grundlagen bestehen in der Darlegung der Ziele der Fortbildung und des Lernkonzepts. Darüber hinaus werden die Lernenden in die Handhabung des mobilen Geräts und in die Nutzung der Lernanwendung eingeführt. Auch wird in den Präsenzveranstaltungen die Basis für das fachliche Grundlagenwissen bezüglich der ökologischen und klimagerechten Altbausanierung vermittelt. Gleichfalls lernen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich kennen, so dass die Grundlagen für das soziale Lernen gelegt sind. Der soziale Lernaspekt und das kooperative Lernen in der Lerngruppe sind wesentliche Bestandteile des Weiterbildungskonzepts, da im Verlauf der Weiterbildung das Zurückgreifen auf das Erfahrungswissen der Lernenden und die Erstellung von nutzergenerierten Inhalten zwei grundlegende und innovative Elemente für das Lernkonzept darstellen: Die Fachkräfte nutzen die Funktionen der IT-Medien, um miteinander zu kommunizieren und dabei Erfahrungswissen auszutauschen. Auch wird hier in die Möglichkeit der eigenen Erstellung von Beiträgen in Foren (z. B. als Expertentipp), auf Verarbeitungshinweise oder Hilfestellungen hingewiesen.

***Lernort PC-Arbeitsplatz: Arbeitsvorbereitung***

Die Arbeitsvorbereitung hat das Ziel, dass die Fachkraft seine Arbeitsaufgaben und -schritte plant. Die Fachkraft bekommt vom Vorgesetzten eine Arbeitsaufgabe zugewiesen. Diese plant der Lernende am PC-Arbeitsplatz durch die Anordnung von Arbeitsschritten unter Berücksichtigung der notwendigen Dokumentationsanforderungen, Materialien und Werkzeuge. Insgesamt entsteht damit ein Arbeitsplan, der vom Vorgesetzten eingesehen, ggf. korrigiert

und genehmigt werden kann. Im Konzept der Weiterbildung ist dazu ein Tutor vorgesehen. Dieser begleitet die Präsenzveranstaltungen und ist zentraler Ansprechpartner in der Lernanwendung. So begleitet der Tutor den beschriebenen Vorbereitungsprozess und gibt der Fachkraft Hilfestellungen sowie Korrekturhinweise und unterstützt sie bei der Reflexion. Abschließend werden die Planungen mit den mobilen Geräten synchronisiert, d. h. die Daten werden übertragen und sind mit dem mobilen Gerät im Arbeitsprozess verfügbar. Gleichzeitig werden weitere kontextbezogene Information (z. B. Produktinformationen, Sicherheitshinweise, Verarbeitungshinweise) übertragen, die für die zu bearbeitenden Arbeitsprozesse nützlich sein können.

### *Lernort Baustelle: Lernen im Arbeitsprozess*

Das zentrale Element der Weiterbildung ist das problemlösungsorientierte Lernen im Arbeitsprozess. Das Lernen findet einerseits dann statt, wenn die Fachkraft im Arbeitsprozess im Zuge der Durchführung ihrer Arbeitsaufgaben auf eine Problemsituation stößt. In diesem Moment kann die Fachkraft mit Hilfe des mobilen Gerätes auf kontextbezogene Informationen zugreifen. Dies können bspw. Produktdatenblätter, Verarbeitungshinweise, Expertenwissen von weiteren Fachkräften und andere für die Lösung des Problems relevante Hinweise sein. Das vorhandene Detailwissen der Ingenieursebene wird auf die Ebene der Fachkräfte transferiert und steht zur benötigten Zeit und im richtigen Kontext zur Verfügung, was gleichzeitig die Relevanz dieser Lerninhalte erhöht.

Darüber hinaus kann der Lernende die Herausforderung gemeinsam mit Fachexperten lösen. Dazu kann eine Fotografie des Sachverhaltes entsprechend annotiert und mittels Datenverbindung der mobilen Geräte ins Internet geladen werden. Hierzu ist es möglich, mit Vorgesetzen, Tutoren, anderen Lernenden oder Fachexperten zu kommunizieren und neue Vereinbarungen festzuhalten. Ergänzt werden diese Funktionen durch die vor Ort durchzuführende Vorab-Dokumentation der Arbeitsschritte. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil der Weiterbildung. Es dient auf der einen Seite der Reflexion der ausgeführten Tätigkeiten und auch deren Überprüfbarkeit durch den Tutor, auf der anderen Seite wird dies genutzt, um die Weiterbildung in die Arbeitsorganisation der Unternehmen einzubinden. Damit soll ein nachhaltiger Einsatz des Konzepts bei den Unternehmen erreicht werden.

### *Lernort PC-Arbeitsplatz: Dokumentation und Reflexion*

Der PC-Arbeitsplatz dient in der Nachbereitung als Dokumentationsmedium und als Lernort für vertiefendes und reflexionsgeleitetes Lernen. Die Dokumentation fertig gestellter Aufträge wird entsprechend der betrieblichen und gesetzlichen Anforderungen auf Grundlage der mit dem mobilen Gerät im Arbeitsprozess durchgeführten Vorab-Dokumentation abgeschlossen. Gleichzeitig erkennt das Lernsystem nach der Synchronisation des PC-Arbeitsplatzes mit dem mobilen Gerät die Ansatzpunkte für einen vertiefenden Lernbedarf der Fachkraft. Die Abfragen an Produktinformationen oder Verarbeitungshinweisen sind erfasst worden, so dass Tutoren in der Vila-b-Lernplattform gezielt Hinweise und Vorschläge zur Bearbeitung vorhandener Lernsequenzen geben können. Dadurch kann die Fachkraft die Lerninhalte der

Lernsequenzen direkt mit dem durchgeführten Arbeitshandeln verknüpfen, vertiefende und komplexere Hintergründe nachvollziehen und ihre Tätigkeiten reflektieren. Als Experte ist die Fachkraft dann in der Lage, das erworbene Erfahrungswissen zu nutzen, um mit Hilfe von Transferleistungen auch unstrukturierte, komplexe und auf detaillierten Spezialinformationen bezogene Probleme zu bewältigen.

Darüber hinaus bietet der PC-Arbeitsplatz Möglichkeiten der Beteiligung an einer Lern-Community. Bei Vila-b besteht die Leitidee, dass diese Lerngruppen gewerkeübergreifend, also über die eigene Fachlichkeit der Lernenden hinaus aufgestellt werden, um gerade auch an diesen Schnittstellen zu lernen. Die Fachkraft kann zu diesen Themen eigene Inhaltselemente erzeugen, die somit auch anderen Fachkräften für das Lernen zur Verfügung stehen. Dies sind beispielsweise Reviews zu verwendeten Baustoffen oder Experten-Tipps für Verarbeitungsverfahren. Damit entsteht eine von den Beteiligten erzeugte (und ggf. um im Netz recherchierte Dokumente ergänzte) Datenbank, die als Medium für selbstorganisiertes, lebenslanges Lernen genutzt werden kann. Diskussionen und ein weiterer Austausch dieses Experten- und Erfahrungswissen, auf das innerhalb der Vila-b-Lernplattform zugegriffen werden kann, ist ebenfalls über die Community möglich.

***Abschluss der Weiterbildung***

Die Prüfung beinhaltet Leistungen, die an den drei beschriebenen Lernorten erbracht werden. Zentrales Element ist dabei die Bearbeitung von sogenannten „Referenzprojekten“. Diese Referenzprojekte sind in reale Arbeitsprozesse eingebunden und werden von Prüfern sowie Tutoren bewertet und mit einem Fachgespräch verknüpft. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, die Anwendung der wichtigsten Funktionalitäten des Lernkonzeptes zu prüfen und dabei sowohl fachliche Anforderungen als auch die gelernten Kompetenzen in eine Bewertung einfließen zu lassen. Bei erfolgreichem Abschluss wird ein personengebundenes Zertifikat ausgestellt.

## 4 Die Anwendung berufswissenschaftlicher Forschungsmethoden mit dem zentralen Element der Arbeitsprozessanalysen

Der zentrale Punkt des berufswissenschaftlichen Forschungsansatzes besteht in der Überlegung, woran Kompetenzentwicklungsprozesse anknüpfen und wie diese anzulegen sind, um die Entwicklung der Lernenden hin zum domänenspezifischen Experten zu ermöglichen. Anders formuliert verfolgt die berufswissenschaftliche Forschung das Ziel, die charakteristischen Arbeitssituationen und -prozesse eines Berufs einschließlich der dazugehörigen Methoden und Werkzeuge zu identifizieren und in einem zweiten Schritt zu untersuchen, welchen Stellenwert diese Aufgaben, Methoden und Werkzeuge für die Kompetenzentwicklung eines Facharbeiters haben (vgl. BECKER/ SPÖTTL 2006). Das zentrale Anliegen dieser Forschungsmethodik ist es damit, einen inhaltlich-fachlichen Bezug zur beruflichen Facharbeit herzustellen. Im Gegensatz zu früheren Vorgehen zur Identifizierung von Inhalten findet hier eine Erschließung vom Kern der Facharbeit heraus statt. Der Gegenstand der Analysen ist

stets der Arbeitsprozess als solcher und die Interaktion von Personen mit diesem. Damit ist es offensichtlich, dass die Erforschung der Arbeitsprozesse auch nur in der praktischen Arbeit von Fachkräften zielführend ist. Der Unterschied zu den vielfach anzutreffenden „normalen“, „theoretischen“ Arbeitsprozessanalysen zeigt sich darin, dass im vorliegenden Projekt der Fokus auf die Prozesszusammenhänge mitsamt der subjektiven Perspektive der Facharbeiter gelegt wird. Damit steht zusammengefasst „die Kennzeichnung des praktischen und theoretischen Wissens, das gebraucht wird, um die Aufgaben zu bewältigen“ (BECKER/ SPÖTTL 2008, 106) im Vordergrund. Die Bezüge zum Lernen im Arbeitsprozess werden dabei deutlich: Das Wissen wird zur Bewältigung der Facharbeit benötigt, im Arbeitsprozess erworben und ist für die gesamte Arbeitsaufgabe relevant. Dieses Wissen ist für die Berufsbildung die Grundlage, „um didaktische Konzepte und Lehr-/Lernsituationen entwickeln zu können, welche die Entwicklung der arbeitsprozessbezogenen Kompetenzen“ unterstützen (ebenda, 110).

Die Anwendung dieser Forschungsmethodik erfolgt in vier aufeinander aufbauenden Schritten. Nach einer kurzen Beschreibung der Schritte wird jeweils der Bezug zum Projekt Vila-b hergestellt bzw. werden die zentralen Ergebnisse der Adaption dieser Schritte beschrieben.

***Sektorbeschreibung***

Als erster Schritt wurde eine Sektorbeschreibung vorgenommen, um eine inhaltliche Annäherung vorzunehmen. Dabei wird einerseits die mikro- und makroökonomische Perspektive und andererseits die individuelle Facharbeiterebene mit dem entsprechenden Bildungshintergrund analysiert und beschrieben. Für das Vorhaben Vila-b ergaben sich dabei zwei bedeutsame Erkenntnisse:

1. Im Bereich des Bauhandwerks hat sich die Unternehmensstruktur derart entwickelt, dass mittlerweile ca. ¾ aller Unternehmen als Kleinst- und Kleinunternehmen mit unter 20 Mitarbeitern einzustufen sind. Die Hälfte aller Unternehmen beschäftigt sogar nur bis zu 10 Mitarbeiter. Vor diesem Hintergrund ist zu beachten, dass es diesen Unternehmen nur in seltenen Fällen möglich ist, ihre Mitarbeiter zu zeitintensiven, mehrtägigen konventionellen Schulungen zu schicken (vgl. HAUPTVERBAND DER DEUTSCHEN BAUINDUSTRIE 2009).

2. Die Fachkräfte des Bauhandwerks sind als eher bildungsfern zu bezeichnen. Für die berufliche Fortbildung verzeichnet das Bauhandwerk die durchschnittlich niedrigsten Beteiligungsquoten, auch insgesamt ist der Trend in den letzten Jahren rückläufig (vgl. TNS INFRATEST 2008).

Beide Erkenntnisse begründen das Lernkonzept von Vila-b, bei dem verschiedene Lernorte verknüpft werden und das Lernen im Arbeitsprozess im Vordergrund steht. Darüber ist es durch die Erkenntnisse der Sektorbeschreibung zu gewährleisten, geeignete Betriebe für die nachfolgenden Fallstudien und Arbeitsprozessanalysen auszuwählen.

### *Fallstudien*

Fallstudien sind dazu geeignet, die grundlegenden Zusammenhänge zwischen der Arbeitsorganisation und den relevanten Arbeitsaufgaben auf der Unternehmensebene festzustellen. Das Ergebnis der Fallstudien ergibt ein mehrdimensionales Bild des Unternehmens und zeigt u. a. Aufgabenstrukturen, Leitbild und Personalführung, Handlungsroutinen und Veränderungsprozesse sowie organisatorische und innerbetriebliche Abläufe.

Im Projekt Vila-b sind die Fallstudien insofern bedeutsam, weil im Rahmen der Erarbeitung der Sektorbeschreibung eine Unternehmens- und Mitarbeiterstruktur offensichtlich wurde, die sich deutlich von anderen Sektoren unterscheidet. Die Erkenntnisse im Projekt Vila-b zeigen u. a., dass die Vorbereitung von Baustellenterminen, die Dokumenationsabläufe, aber auch kleinere Aufgaben wie die Erfassung von Arbeitszeiten und Materialverbrauch eine Einbindung in die Arbeitsorganisation ermöglicht. Stets mit berücksichtigt in der Diskussion und Entwicklung wurde dabei der Datenschutz hinsichtlich sensibler Unternehmens- und Kundendaten.

### *Arbeitsprozessanalysen*

In einem weiteren Schritt werden Arbeitsprozessanalysen durchgeführt. Anhand der Ergebnisse der Sektorbeschreibung werden dazu geeignete Unternehmen ausgewählt. Diese Unternehmen und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden auf den Baustellen begleitet. Diese Begleitung findet in ihrem Arbeitsprozess in Form einer teilnehmenden Beobachtung und Befragung statt. Hierzu wurde ein Beobachtungs- und Befragungsbogen entwickelt. Von Interesse für die Berufswissenschaftler sind die betrieblichen Abläufe, die Arbeitsaufgaben und ihre Organisationsstrukturen und die Art der Bewältigung der Kernarbeitsaufgaben durch die Fachkräfte. Dazu sind Kenntnisse zu den Arbeitsstrukturen in den Unternehmen und der Einbettung der Fachkräfte zu ermitteln. Ziel ist die Erfassung der betrieblichen Arbeitsabläufe sowie der genutzten und relevanten Werkzeuge und Methoden sowie der zu entwickelnden Kompetenzen, die auf Subjektebene vorhanden sein müssen, um diese Arbeitsprozesse ganzheitlich bewältigen zu können.

Für die Arbeitsprozessanalysen ist darauf zu achten, dass die Studie jeweils von mindestens zwei Personen vorgenommen wird, wobei eine Person idealerweise die notwendige fachliche Expertise für das ökologische Bauen aufweist. Die Beobachtungen werden sowohl schriftlich als auch mit Bildern und ggf. mit Videoaufnahmen dokumentiert. Die folgenden Aspekte zeigen beispielhaft, wie elementare und relevante Probleme, Arbeitsprozessstörungen und Lernansatzpunkte durch die Arbeitsprozessanalysen identifiziert werden:

- Häufig konnte auf den Baustellen festgestellt werden, dass es eine Trennung zwischen den verschiedenen „Wissensebenen“ gibt: Architekten greifen auf umfangreiches und komplexes Ingenieurwissen zurück, Vorgesetzte kennen die umfangreichen Planungen und Probleme der vielschichtigen Arbeitsprozesse, und die Fachkräfte kennen die besonders im Altbaubereich zahlreichen Schwierigkeiten der Umsetzbarkeit der Anforderungen von Archi-

tekten, Vorgesetzten und Kunden. Diese unterschiedlichen Ebenen führen in der Arbeitsrealität oft zu längeren und nicht immer eindeutigen Kommunikationsprozessen, um entsprechendes Wissen auszutauschen und das weitere Vorgehen abzusprechen.

- Die Fachkräfte müssen sich gerade in der Altbausanierung oft gewerkeübergreifend verständigen und Übergaben organisieren bzw. an der Schnittstelle kommunizieren. Der Einbau von neuen Fenstern durch den Tischler setzt in der Regel die Vorbereitung der Laibung durch den Maurer voraus. Innendämmungsmaßnahmen an Wänden und Dachschrägen können sinnvollerweise erst dann beendet werden, wenn bspw. die Elektrik und die Lüftungskanäle vorbereitet sind, da sonst die Dämmwand nachträglich durch den Elektriker oder Dachdecker aufgebrochen werden müsste. Diese Gewerkeproblematik ist zwar im Bauhandwerk nicht neu, wird hier aber als eine zentrale Herausforderung zum Lerngegenstand gemacht, um daran die Fachkräfte für entsprechende Kommunikations- und Arbeitsorganisationsprozesse, für ein entsprechendes Verständnis zur Bedeutung der Arbeitsprozessschritte und für ein Qualitätsbewusstsein für die eigenen Tätigkeiten weiterzubilden.

- Auch die Inhalte der Weiterbildung ergeben sich zum großen Teil aus den Anforderungen, wie sie in den Arbeitsprozessanalysen sichtbar wurden, aber auch aus der Zielgruppe des Projekts. Im Fokus stehen Fachkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung, die sich auf die ökologische Altbausanierung spezialisieren. Ein Unternehmer der Fokusgruppe, der das Projekt beratend und durch die Gewährung von Baustellenzugängen unterstützt (siehe www.vila-b.de), machte diesen Punkt durch die Aussage deutlich: „Wenn der Facharbeiter mit dem mobilen Gerät vor Ort erst mal nachgucken muss wie das Fenster eingebaut wird, dann ist er bei mir im Unternehmen falsch!“. Daher wurde erforscht, welche Herausforderungen das ökologische und klimagerechte Bauen im Gegensatz zum traditionellen Bau aufweist. Relevante Lernthemen für die Fachkräfte, die dann im Seminar und am PC-Arbeitsplatz behandelt werden, betreffen berufsgruppen- und gewerkeübergreifende Themen speziell für den Altbausanierungsbereich, wie bspw. Wärmedämmung, Lüftungs- und Schimmelprobleme oder Energieverbrauch.

### *Ergebnis der Arbeitsprozessanalysen und Experten-Facharbeiter-Workshops*

Die Dokumentationen der durchgeführten Arbeitsprozessanalysen werden ausgewertet und zusammengefasst. Es werden zunächst Kernarbeitsprozesse identifiziert, die sich in mehrfachen Arbeitsprozessanalysen als zentrale Aufgabe für eine Berufsgruppe herauskristallisiert haben, indem die Beobachtungen durch Clusterungen ausgewertet wurden. Für das Projekt Vila-b ist z. B. die Aufgabe „Fenstereinbau“ eine zentrale Tätigkeit für die Fachkräfte mit einer Tischlerausbildung. Obwohl an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass diese Kernarbeitsprozesse in der ökologischen Altbausanierung mit zahlreichen Varianten aufwarten (für den Fenstereinbau kann u. a. nach kerngedämmten zweischaligen Außenwänden oder Wänden mit Standard-Wärmedämmverbundsystem unterschieden werden), so sind doch in der Regel allgemeine Arbeitsschritte festzustellen, die den Kernarbeitsprozess kennzeichnen. Für den Fenstereinbau sind in den Baustellen-Beobachtungen stets die Schritte „Transportvorbereitung“ oder „Vorbereitung der Fensterlaibung“ erkennbar. Für die fachgerechte

Durchführung dieser Arbeitsschritte sind jeweils bestimmte Kompetenzen, Werkzeuge und Arbeitsmethoden erforderlich, die aufgrund der Arbeitsprozessanalysen zugeordnet werden und ein Gesamtergebnis darstellen. Die Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt der Ergebnisse der Arbeitsprozessanalysen zum Kernarbeitsprozess „Fenstereinbau“, wie sie in Form einer dokumentierten Beispiellösung vorliegen.

| | **1.1. Einbau neuer Fenster in Altbauwand** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | **Referenzlösung:** | **Arbeitsschritt 1: Aufgabenplanung** | **Arbeitsschritt 2: Transport** | **Arbeitsschritt 3: Ausbau der alten Fenster** |
| | **Methoden** | - Fenstermaße/Lieferschein kontrollieren.<br>- Werkzeuge und Materialien aufladen. | - Werkzeuge und Material für den Transport sichern. | - Entladen der Baustoffe.<br>- Ausstemmen oder herausschrauben des alten Fensters. |
| | **Arbeitshandlungen** | - Laibungen ausmessen und Fenster nach Maß bestellen (meist einige Wochen vorher und vom Chef).<br><br>- Passung garantieren durch Kontrolle der bestellten Maße – Vergleich Lieferschein und Aufkleber an Fenstern<br><br>- Zeitlichen Ablauf durchdenken, ggf. Absprache mit den Gewerken erforderlich.<br><br>- Vor der Abfahrt Werkzeuge und Materialien zusammensuchen. Mobiles Gerät kann dabei unterstützen, da Arbeitsplanung abrufbar ist. | - Fenster aufladen, polstern und mit Spanngurten befestigen. | - Auf der Baustelle werden Werkzeuge am Arbeitsort bereitgestellt.<br><br>- Ausstemmen des alten Fensterrahmens. Zur Durchführung Beschaffenheit des Fensters und der Laibung beachten, um zu entscheiden, wie man am Besten vorgeht.<br><br>- Bei Festelementen Hessenkrallen entfernen und Ausstemmen: Dazu den Rahmen an den Ecken schräg einsägen, Mauerfuge nicht beschädigen. Äußere Leiste mit Stechbeitel abstemmen, um Den Rahmen mit Stemmeisen herauszubrechen.<br><br>- Das andere Fenster (kein Festelement) wird aus dem Rahmen genommen. Im Rahmen lassen sich nun die Schrauben von der Laibung lösen. |

Abb. 2: Dokumentation der Arbeitsprozessanalysen (Auszug) zur Arbeitsaufgabe „Fenstereinbau“

Dieses Gesamtergebnis ist abschließend im Rahmen von Experten-Facharbeiter-Workshops zweifach zu prüfen: Einerseits ist die inhaltliche Rückmeldung von Experten (Meister, Fachkräfte mit entsprechender Expertise etc.) notwendig, um die Korrektheit der Beobachtungen festzustellen oder die vorliegenden Ergebnisse entsprechend zu überarbeiten und damit eine Allgemeingültigkeit herzustellen. Darüber hinaus sind die Ergebnisse, genauer gesagt die festgestellten notwendigen Kompetenzen, in einer Reihenfolge anzuordnen, die eine Kompetenzentwicklung ermöglicht. Dies bedeutet, dass die Anordnung der beschriebenen Kompetenzen mit steigendem Schwierigkeitsgrad der Entwicklung der Fachkräfte von einem Anfänger hin zum Experten entspricht, wobei die ansteigende Schwierigkeit auf die Zunahme der Anzahl und Verknüpfungsmöglichkeiten hinsichtlich der zu bewältigenden Variablen (z. B. verwendete Werkzeuge, mögliche Arbeitsschritte und -verfahren, Kombinationsmöglichkeiten von Dichtungs- und Befestigungsmaterial mit verschiedenen Werkstoffen etc.) eines Arbeitsprozesses zurückzuführen ist.

Die didaktische Gestaltung der Weiterbildung basiert in Anlehnung daran auf zwei Säulen: Die Inhalte werden zunächst mit Hilfe eines berufswissenschaftlichen Forschungsansatzes

und dabei speziell mit Hilfe der Arbeitsprozessanalysen ermittelt und im anschließenden, nun aufzuzeigenden zweiten Schritt in einer entwicklungslogischen Reihenfolge angeordnet.

## 5 Die entwicklungslogische Anordnung als zentrales didaktisches Element

Die bisherigen Ergebnisse stellen also Kompetenzformulierungen dar, die in verschiedene Niveaustufen unterschieden werden können. Mit diesen Niveaustufen gehen ein entsprechender Status der Fachkraft, aber auch ein unterschiedlicher Informations- und Wissenshintergrund und differente Lernanforderungen einher. Dabei stellen die didaktischen Grundlagen für die Gestaltung der Lerninhalte einen entwicklungslogischen didaktischen Ansatz dar, bei dem „die Kompetenzentwicklung durch das Bearbeiten konkreter Aufgaben und das Lösen von Problemen in herausfordernden Realsituationen im Mittelpunkt steht“ (GRANTZ/ SCHULTE/ SPÖTTL 2008, 7; vgl. NEUWEG 2001; vgl. DREYFUS/ DREYFUS 1987; vgl. GERBER 2000).

Tabelle 1: **Der entwicklungslogischen Ansatzes (vgl. u. a. BECKER/ SPÖTTL 2008)**

| **Kompetenzstufen des entwicklungslogischen Lernens** | |
|---|---|
| **Arbeitsprozess-wissen** | **Kernarbeitsprozesse** |
| **Orientierungs- und Überblickswissen** | • Einsatz von ökologischen Werkstoffen<br>• Abdichtungsprinzipien beim ökologisch ausgerichteten Fenstereinbau |
| **Zusammenhangswissen** | • Prinzipien der Wärmedämmung in konkreten ökologischen Sanierungsmaßnahmen<br>• Vorbereitung einer dampfdiffusionsoffenen Fensterlaibung |
| **Detail- und Funktionswissen** | • Komplexe technische Zeichnungen und Arbeitsanweisungen<br>• Sockelabdichtung beim Einbau eines nicht maßgerechten Bodenfensters |
| **Fachsystematisches Vertiefungswissen** | • Sonderfall bei der ökologischen Fenstersanierung<br>• Ökologische Ansprüche an Dichtungsmaterialien beim Dachschrägenfenstereinbau |

### Stufe 1: Orientierungs- und Überblickswissen (Status Anfänger)

Die erste Stufe kennzeichnet die Ausprägung eines Orientierungs- und Überblickswissens. Die Fachkraft lernt, worum es in ihrem Arbeitsfeld grundsätzlich inhaltlich geht. Inhaltlich ist es für das Projekt Vila-b daher wichtig, hier ein grundlegendes Verständnis für das ökologische Bauen und relevante Querschnittsthemen zu erlangen.

Das konkrete Lernen auf dieser Stufe findet mit Kontextbezug statt, basiert jedoch auf der Erkenntnis allgemeingültiger Regeln. Es ist zwar ein Bezug zur aktuellen Lernsituation gegeben, da die Fachkraft bspw. ein Fenster einbaut. Die Fachkraft lernt, dass einige Dichtungs-

materialen nur bei bestimmten klimatischen Bedingungen (trocken, Raumtemperatur über 20° Grad) verwendet werden können. Die Allgemeingültigkeit dieser Regel ist dadurch gegeben, dass dieses Material bei Fenstern, aber auch bei Türen oder Sanitäreinrichtungen verwendbar ist, also nicht zu einer bestimmten Arbeitsaufgabe gehört, da sich die gelernte Regel auf die Umgebungstemperatur bezieht. Die gelernten Fakten und Regeln sind handlungsleitend für die Fachkraft, und auch bei der Reflexion und Evaluation des Gelernten wird den gesetzten Regeln gefolgt. Daher kann diese Stufe nur ein Schritt zum eigentlichen, späteren Lernziel darstellen, auch weil die Komplexität der Arbeitsrealität hier entsprechend reduziert wird.

**Stufe 2: Zusammenhangswissen (Status Fortgeschrittener)**

Die zweite Stufe beschreibt das Zusammenhangswissen und enthält damit komplexere Fakten, Muster oder Richtlinien in Form von Handlungsroutinen. Diese Handlungsroutinen basieren auf Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten, die aufgrund von Erfahrungswissen erkannt werden. An dieser Stelle werden erste situative Bezüge deutlich, ohne allerdings qualitative Bewertungen vorzunehmen. Das Erfahrungslernen findet statt, indem implizite Integrationen von konkreten Situationen in das vorhandene Wissen vorgenommen werden. Die Situation selbst steigt in ihrer Komplexität an, da eine zunehmende Anzahl von Elementen zu berücksichtigen ist, gleichzeitig ist der Kenntnisstand der Fachkraft gestiegen. Tischler als Fachkräfte lernen auf dieser Stufe zum Beispiel, dass eine Fensterlaibung erst durch das Gewerk des Maurers vorzubereiten ist. Darüber hinaus kennt der Facharbeiter auch die Zusammenhänge, die sich daraus ergeben: Dies beinhaltet bei diesem Beispiel die Wärmedämmung, die beim Fenstereinbau ein Zusammenspiel zweier Gewerke erfordern kann, um dampfdiffusionsoffene und luftdichte Verarbeitungen zu erzielen.

**Stufe 3: Detail- und Funktionswissen (Status Könner)**

Auf der nächsten Stufe ist es der Fachkraft bereits möglich in komplexen Problem- und Handlungssituationen zu denken und zu handeln. Die Fachkraft ist damit in der Lage, einen komplexen Problemlösungsprozess theoriegeleitet und gleichzeitig auf Basis seines Erfahrungswissens in mehreren Schritten zu formulieren, zu planen und umzusetzen. Im weitesten Sinne entspricht dieses Vorgehen der Anwendung eines Algorithmus. Die Person weiß damit, worauf es in der Facharbeit im Einzelnen ankommt und kann die vorliegenden Funktionalitäten genau erklären. Hier setzt sich die Fachkraft konkrete Ziele und Pläne für umfangreiche Handlungen und ist in der Lage, Erfahrungswissen bewusst anzuwenden. Mit dieser bewussten Zielverfolgung geht auch eine Gewichtung der verschiedenen Elemente einer Arbeitssituation einher. Dabei wird eine holistische Betrachtungsweise eingenommen. Die Fachkraft verfügt über einen reichhaltigen Fundus an Situationen, aus denen sich als Erfahrungswissen die Bedeutungen der verschiedenen Situationselemente ableiten lassen, so dass die Fachkraft trotz der Planungsfähigkeiten auch teilweise intuitives Handeln anwendet. Zumindest die Detailplanung wird aber bewusst vorgenommen und orientiert sich an erfolgreichen Bearbeitungen vergangener Situationen. Für das Beispiel des Tischlers beim Fenstereinbau ist eine Fachkraft auf diesem Kompetenzniveau in der Lage, bei einer nicht vorbereiteten Fens-

terlaibung ein Passungsproblem zu lösen. Aufgrund bspw. der Fähigkeit, eine komplexe technische Zeichnung zu lesen, erkennt der Facharbeiter eine Diskrepanz zwischen der Zeichnung und einem vorbereitetem, zu kurzen Bodenfenster, welches in die Hauswand einzusetzen ist. Nun muss der Facharbeiter in der Lage sein, das Fenster so einzubauen, dass ein Sockelanschluss hergestellt wird, der den Wärme- und Luftdichtigkeitsansprüchen einer Sanierungsmaßnahme (z. B. nach der Energieeinsparverordnung) entspricht. Dabei werden die notwendigen Arbeitsschritte selbstständig geplant und umgesetzt. Hierzu gehört auch das Lesen einer komplexen technischen Zeichnung, aus der Besonderheiten des Altbaumauerwerks hervorgehen, oder auch die Suche nach Informationen über alternative Befestigungs- und Abdichtungsmaterialien, die im Kontext der Altbauwand eingesetzt werden können.

**Stufe 4: Fachsystematisches Vertiefungswissen (Status Experte)**

Auf dieser Stufe ist die Fachkraft als ein Experte für seinen Aufgabenbereich einzuordnen. Die Fachkraft kann die Gegenstände ihrer Arbeit fachsystematisch erklären und auch in unstrukturierten Arbeitsituationen umfangreiche und vordergründig intuitiv gesteuerte Problemlösungsprozesse initiieren (vgl. u. a. BÖHLE/ ROSE 1992). Gelernt wird hier durch Transferleistungen auf Basis des umfangreichen Erfahrungswissens. Tatsächlich muss auf dieser Ebene im Vorfeld der Arbeitsprozesse kein explizit strategisches Planen seitens der Fachkraft mehr stattfinden, es wird vielmehr intuitiv und gleichzeitig reflexiv gehandelt. Dies bedeutet aber kein Fehlen von kognitiv gesteuerten Planungsprozessen (vgl. u. a. BÖHLE, 2005): Durch die Vielzahl der Situationen, die der Fachkraft aufgrund der Kompetenzentwicklung auf den ersten drei Stufen zur Verfügung stehen, ist die Person in der Lage, ein Verhalten auszuwählen dass gewöhnlicherweise funktioniert hat.

Dieser schnelle und nicht immer verbalisierbare Prozess lässt das Handeln der Fachkraft als intuitives Handeln erscheinen. Gezieltes Nachdenken und Analysieren ist für die Fachkraft jedoch auch notwendig. Die Zielorientierung des Handelns erfolgt beim Experten meist ohne eine explizit ausformulierte Zielsetzung. Die Fachkraft ist z. B. als Tischler in der Lage, auch seltene und komplizierte Sonderfälle für den Fenstereinbau zu bewältigen. Wenn entweder bei einem runden Fenster eine Fensterbank gewünscht wird oder die Fensterbänke sich innen und außen auf unterschiedlichem Niveau (also auf unterschiedlicher Höhe) befinden, muss die Fachkraft dennoch - neben den konstruktiven Anforderungen - auch die Anforderungen bezüglich der Wärmedämmung erfüllen. Durch die Arbeitsprozessanalysen ist es möglich, einen „Maßstab“ für relevante Kompetenzen und Kenntnisse zu legen, der die Grundlage für die Gestaltung eines Curriculums bietet. Ein derartiges Vorgehen ermöglicht ein nach Kernarbeitsprozessen gestaltetes berufliches Curriculum, bei dem letztendlich die für die Berufsausübung typischen Kernarbeitsprozesse grundlegend sind. Dies entspricht der „Erkenntnis, dass sich berufliche Bildungsgänge über entsprechend zu bewältigende Arbeitsaufgaben als Entwicklungsprozess vom Novizen zum Experten gestalten lassen“ (HOWE/ BERBEN 2006, 387; vgl. BENNER 1997; vgl. RAUNER 1999). Das in dieser Form entstehende entwicklungslogische Curriculumkonzept basiert damit inhaltlich auf der Facharbeit und zeigt gleichzeitig, dass die Entwicklung einer Person zum Experten mehrere aufeinander aufbauende

Stufen durchläuft, auf denen unterschiedliche Anforderungen an die Lerninhalte und deren Gestaltung notwendig sind.

## 6 Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines Curriculums – Aktueller Stand und Ausblick

Zum jetzigen Zeitpunkt befindet sich die Weiterbildung des Projekts Vila-b in der inhaltlichen und technischen Umsetzungsphase. Es werden die bisherigen Erkenntnisse der Arbeitsprozessanalysen sowie der Analysen zur Usability der Software und des mobilen Gerätes umgesetzt. Begleitet wird die Umsetzung von der Fokusgruppe, die aus engagierten Unternehmern aus dem Bauhandwerk der Regionen Bremen und Hannover besteht. Die wichtigsten Schlussfolgerungen für die Entwicklung von arbeitsprozessbezogenen Lerninhalten betreffen bisher folgende Punkte:

- Entwicklung von arbeitsprozessbezogenen Standards: Die Ergebnisse der Arbeitsprozessanalysen haben vorläufige, zentrale Themen ergeben, die für die Zielgruppen relevant sind. Im Rahmen der Fokusgruppen-Treffen wurden diese Ergebnisse diskutiert und entsprechend modifiziert. Damit werden die Standards für die Weiterbildung entwickelt. Diese Standards beinhalten arbeitsprozessbezogene Anforderungen (z. B. „Einhalten des Baustandards für das ökologische Bauen“ oder „Fähigkeit zum fachübergreifenden Baustellenhandeln (Planung, Durchführung und Information) mit fachgerechtem Einsatz neuer Baustoffe und neuer Verarbeitungsverfahren“), die sich die Fachkräfte in der Weiterbildung aneignen sollen.

- Entwicklung von Lernsequenzen: Nach der Festlegung von arbeitsprozessbezogenen Standards sind so genannte Lernsequenzen gestaltet worden, die als Inhalte geeignet sind, um die formulierten Kompetenzen mit Bezug auf die realen Arbeitsprozesse zu entwickeln. Diese Lernsequenzen sind mit unterschiedlichen Informationen und Aufgabentypen hinterlegt, so dass die selbstorganisierten Lernprozesse der Teilnehmer der Weiterbildung auch in Abhängigkeit des individuellen Kenntnisstands stattfinden. Darüber hinaus sind die Inhalte gewerke- und berufsgruppenübergreifend angelegt und sollen die Fachkräfte dazu anregen, im Sinne der Weiterbildung die komplexen, gewerkeübergreifenden und ökologischen Hintergründe zu hinterfragen und zu lernen.

- Eingrenzung auf sieben Kernarbeitsaufgaben: Die inhaltliche Eingrenzung, die im Rahmen der Weiterbildung vorgenommen wird, beinhaltet sieben Kernarbeitsaufgaben, die jeweils in 4-7 Teilarbeitsaufgaben untergliedert sind. Die Kernarbeitsaufgaben wurden schon anderweitig genauer beschrieben (vgl. GRANTZ/ SCHULTE/ SPÖTTL 2008). Sie betreffen den Einbau von Fenstern in einem Altbau, die Planung und Durchführung der Dämmung der Außenwände (Flächenbau), die Planung und Durchführung der Dämmung der Außenwände (mit Gebäudeanschluss), die Dämmung eines Daches (Steildach und Flachdach), des weiteren die Planung und Durchführung eines Dachgeschossumbaus mit ökologischer Dämmung, Dämmmaßnahmen und Sanierung eines Kellers und schließlich die Planung und Durchführung von Anbauten und Ausbauten.

**Ausblick**

Die Umsetzung ist für das nächste Jahr vorgesehen. In einer Pilotphase startet die Weiterbildung jeweils zum ersten bzw. zweiten Halbjahr des Jahres 2010. Vorgesehen sind hierzu zwei Gruppen, die einerseits schon an der Weiterbildung konkret teilnehmen, andererseits aber auch Bestandteil der empirischen Evaluation sind und damit Rückmeldungen geben. Dabei ist die zentrale Frage zu beantworten, wie erfolgreich die Teilnehmer in Bezug auf Lernfortschritte und Kompetenzzuwächse sind. Aber auch die Nutzbarkeit besonders in Hinblick auf den Lernort Baustelle, die Zufriedenheit seitens der Teilnehmerinnen, Teilnehmer und Unternehmen sowie der Anteil der verschiedenen Lernorte und Lehr-Lernmethoden am Lernerfolg sind Untersuchungsgegenstand der Evaluation, um die zielgruppenadäquate Umsetzbarkeit des Lernkonzeptes sowie die Gestaltungsmöglichkeit der Weiterbildungsinhalte nach dem entwicklungslogischen didaktischen Ansatz zu überprüfen.

## Literatur


BAUER, W./ KORING, C./ RÖBEN, P./ SCHNITGER, M. (2007): Weiterbildungsbedarfsanalysen. Ergebnisse aus dem Projekt „Weiterbildung im Prozess der Arbeit (WAP)“. ITB Forschungsbericht 27/2007.

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: *bwp@*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (02-11-2009).

BECKER, M./ SPÖTTL, G. (2008): Berufswissenschaftliche Forschung – Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Bd. 2. Frankfurt am Main.

BECKER, M./ SPÖTTL, G./ STOLTE, A. (2001): ADAPT-Heritage. Neue Lernmodelle – Flexible und akzeptierte Wege zum Lernen für die Arbeitswelt. Bonn.

BENNER, P. (1997): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. 2. Nachdruck. Bern.

BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Berlin.

BÖHLE, F. (2005): Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Förderung von Transfer und Erfahrungswissen. 34. Jg., H. 5, 9-13.

BÖHLE, F./ ROSE, H. (1992): Technik und Erfahrung. Arbeit in hochautomatisierten Systemen. Frankfurt am Main, New York.

BREMER, R. (2006): Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktual. Aufl. Bielefeld, 283-295.

DEHNBOSTEL P./ NOVAK, H. (2000): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte. Bielefeld.

DEHNBOSTEL, P. (2006): Lernumgebungen gestalten. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktual. Aufl. Bielefeld, 378-383.

DREYFUS, H-L./ DREYFUS, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek.

ERPENBECK, J./ VON ROSTENSTIEL, L. (2003): Einführung. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, IX-XL.

GEORG, W. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 637-659.

GERBER, R. (2000): Experience, common sense and expertise in workplace learning. In: GERBER, R./ LANKSHEAR, C.: Training for a smart workforce. London. New York, 73-96.

GRANTZ, T./ SCHULTE, S./ SPÖTTL, G. (2008): Virtuelles Lernen auf der Baustelle. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe15/grantz_etal_bwpat15.pdf (02-11-2009).

GRÖNER, H./ FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (2004): Lexikon der Berufsausbildung. München.

HAUPTVERBAND DER DEUTSCHEN BAUINDUSTRIE (2009): Zahlen und Fakten. Online: http://www.bauindustrie.de/index.php?page=6 (30-10-2009).

HOWE, F./ BERBEN, T. (2006): Lern- und Arbeitsaufgaben. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktual. Auf. Bielefeld, 384-390.

ILLERIS, K. (2003): Workplace learning and learning theory. In: Journal of Workplace Learning. Volume 15, Issue 4, 161-178.

JANK, W./ MEYER, H. (2006): Didaktische Modelle. 6. Aufl. Berlin.

NEUWEG, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster.

PANGALOS, J./ KNUTZEN, S. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung an Arbeitsprozess für die berufliche Bildung. In: PAHL, J.-P./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, 105-116.

RAUNER, F. (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: ZBW, 95, Nr. 3, 424-446.

SPÖTTL, G. (2009): Erfahrungsbasierte Berufsbildung: Die Stärke des deutschen Bildungssystems? In: HEIDEMANN, W./ KUHNHENNE, M. (Hrsg.): Zukunft der Berufsbildung. Düsseldorf, 47-65.

TNS INFRATEST (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München.

ZABECK, J. (1989): Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung, 3, 77–86.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

GRANTZ, T./ SCHULTE, S./ SPÖTTL, G (2009): Lernen im Arbeitsprozess oder: Wie werden Kernarbeitsprozesse (berufspädagogisch legitimiert) didaktisch aufbereitet? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/grantz_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autoren:

**TORSTEN GRANTZ**

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: tgrantz (at) uni-bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de

**SVEN SCHULTE**

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: sven.schulte (at) uni-bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de

**Prof. Dr. GEORG SPÖTTL**

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: spoettl (at) uni-bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de

**Thomas Schröder**
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

# Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/schroeder_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

**Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen**

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (SCHRÖDER 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/schroeder_bwpat17.pdf

In der beruflich-betrieblichen Weiterbildung nimmt die Relevanz arbeitsprozessintegrierter betrieblicher Qualifizierungen im Sinne des Lernens im Prozess der Arbeit kontinuierlich zu. Dieser Trend ist im Kern auf eine sich verändernde Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse zurückzuführen. Zudem erkennen die betrieblichen Entscheider, dass durch eine prozessual ausgerichtete, kompetenzorientierte Qualifizierung der Mitarbeiter am betrieblichen Arbeitsplatz zum einen die Ausfallzeiten reduziert werden und sich zum anderen aus dem reflexiven Lernen im und über den betrieblichen Arbeitsprozess Anschlussmöglichkeiten an Verbesserungsprozesse und Wissensmanagementsysteme ergeben.

Allgemein ergibt sich für die Organisation einer arbeitsprozessintegrierten betrieblichen Qualifizierung die Notwendigkeit einer Zusammenführung der betrieblichen Arbeits- und Lernorganisation. Diese Zusammenführung impliziert ein verändertes Rollenverständnis der betrieblichen Weiterbildner, die Erschließung des Arbeitsplatzes als Lernort und die Entwicklung neuer betrieblicher Lernformen. Diese neuen Lernformen sollen durch das Weiterbildungspersonal einfach zu handhaben sein, einen weitgehend selbstständigen Kompetenzerwerb der Lernenden fördern sowie flexibel und effizient in verschiedenen Arbeitsprozessen eingesetzt werden können.

In der Publikation soll eine Arbeits- und Lernaufgabenkonzeption für die betriebliche Weiterbildung vorgestellt werden, die die vorab genannten Ansprüche einlöst und die in der Spezialistenqualifizierung in KMU im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems entwickelt und erprobt wurde. Gegenstand der Veröffentlichung sollen die Zielsetzungen, die konzeptionelle Anlage, die Implementierung und die Wirkungen der Arbeits- und Lernaufgaben in der arbeitsprozessintegrierten betrieblichen Weiterbildung sein. Abschließend werden Desiderate für eine konzeptionelle Weiterentwicklung benannt.

## Work and learning tasks for work-integrated professional and in-company further education and training – results from an action research project

In further education and training in occupational and in-company contexts the significance of work-integrated occupational qualifications in the sense of learning in the working processes is increasingly relevant. This trend can basically be traced back to the changing organisation of in-company working processes. The company decision-makers also recognise that through a process-oriented, competence-oriented qualification of the staff at their place of work absences are reduced, on the one hand, and, on the other, there are linked opportunities for improvement processes and knowledge management systems that emerge from reflective learning in and about the in-company working process.

Generally speaking the organisation of a work-integrated in-company qualification means the necessary bringing together of the in-company organisation of working and learning. This coming together implies a changed understanding of the roles of the in-company trainers, the development of the workplace as a place of learning and the development of new in-company forms of learning. These new forms of learning should be easily manageable for the training staff, should promote a predominantly independent gaining of competences by the learners as well as being able to be introduced into different working processes flexibly and efficiently.

This publication presents a conception for working and learning tasks for in-company further education and training which fulfil the above-mentioned demands and which was developed and tested in the qualifying of experts in SMEs in the context of the IT further education and training system. The subject of the paper is the aims, the conceptual structure, the implementation and the consequences of the working and learning tasks in the work-integrated in-company further education and training. Finally, the paper makes suggestions for conceptual further development.

**THOMAS SCHRÖDER** (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

# Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt

Im vorliegenden Beitrag werden Arbeits- und Lernaufgaben als eine Lernform für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung vorgestellt und begründet. Die beruflich-betriebliche Weiterbildungsforschung befasst sich u.a. mit der Erschließung des betrieblichen Arbeitsplatzes als Lernort, die Verwendung betrieblicher Arbeitsaufgaben und -prozesse als Lerngegenstand, der Entwicklung innovativer arbeitsprozessintegrierter Lernformen und der zielgerichteten Nutzung und Anerkennung erfahrungsbezogener, informeller Kompetenzentwicklungsprozesse, die sich im Prozess der Arbeit vollziehen. Die Relevanz dieses Forschungsfeldes ergibt sich hauptsächlich aus zwei Richtungen: Zum einen verlangen bildungspolitische Zielsetzungen und Vorgaben der Europäischen Union und der Bundesregierung zur Förderung des lebenslangen Lernens vermehrte Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Zum anderen lässt sich aufgrund der demografischen Entwicklung ein Fachkräftemangel insbesondere im Bereich der höheren Qualifikationen prognostizieren.

## 1 Forschungshintergrund und Forschungsprozess

Dieser Beitrag basiert auf Befunden aus dem Entwicklungs- und Forschungsprojekt ITAQU „Arbeitsprozessbezogene Weiterbildung für IT-Spezialisten in vernetzten kleinen und mittleren Unternehmen“ (vgl. MOLZBERGER et al. 2008; SCHRÖDER 2009). Während des von 2003 bis 2006 laufenden Projekts wurden in fünf Weiterbildungsdurchgängen 61 IT-Spezialisten aus 28 Hamburger IT-Betrieben auf der Basis der Vereinbarung über die Spezialistenprofile (vgl. BMBF 2002) weitergebildet. Gefördert wurde das Projekt mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds und der Behörde für Wirtschaft und Arbeit der Freien und Hansestadt Hamburg. Die Qualifizierung der Teilnehmer aus den weiterbildenden IT-Unternehmen erfolgte vorwiegend – im Unterschied zu traditionellen Formen der IT-Weiterbildung – integriert in die betrieblichen Arbeitsprozesse. Projektträger war die Lernagentur ComPers, während die wissenschaftliche Begleitung vom Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg wahrgenommen wurde.

Das Entwicklungs- und Forschungskonzept des ITAQU-Projekts ist der Handlungsforschung zuzurechnen (vgl. MOLZBERGER/ SCHRÖDER 2008, 85ff.). Aus der auf Praxisinnovation ausgerichteten Konzeption der Handlungsforschung ergeben sich für die wissenschaftliche Begleitung konzeptionell-entwickelnde und wissenschaftlich-forschende Aufgabenbereiche.

Der konzeptionell-entwickelnde Arbeitsanteil war zu Beginn des Projekts für die wissenschaftliche Begleitung und die Lernagentur hoch. Der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Diskussion zum Forschungsgegenstand muss erfasst, den Handlungsakteuren vermittelt und

anschließend von diesen mit beratender Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung und unter Berücksichtigung der spezifischen Projektbedingungen in die Entwicklungsleistung einfließen. Der Anteil der Entwicklungstätigkeit nimmt im Projektverlauf schließlich zugunsten der evaluierenden und forschenden Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung sukzessive ab. Auch für die Lernagentur nimmt der Anteil an der Entwicklungsarbeit ab, allerdings zugunsten der konkreten Durchführung der Qualifizierung. Abbildung 1 verdeutlicht die Verlagerung der Tätigkeiten im Projektverlauf.

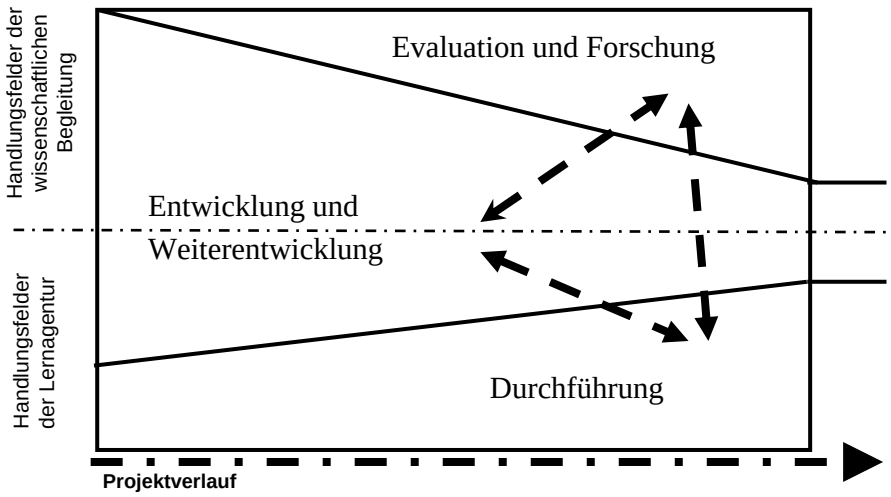


Abb. 1: Tätigkeitsverteilung im Projektverlauf (MOLZBERGER/ SCHRÖDER 2005, 34)

Während der Projektlaufzeit wurden fünf um ein halbes Jahr zeitlich versetzte einjährige Weiterbildungsgänge durchgeführt. Dadurch konnte der Forschungsprozess zyklisch-rekursiv entlang der Qualifizierungsdurchgänge gestaltet werden. Dieses Vorgehen gestattete ein kontinuierliches Feedback der formativ ermittelten Evaluationsergebnisse und eine kommunikative Validierung durch die Handlungsakteure. Die Evaluationsergebnisse wurden zum Gegenstand einer gemeinsamen Reflexion, indem Erkenntnisse gewonnen wurden, die im nächsten Weiterentwicklungsschritt die Grundlage für die Verbesserung der Qualifizierungsformen bildeten. Die im Rahmen des Projekts entwickelte Arbeits- und Lernaufgabenkonzeption konnte zweimal weiterentwickelt werden.

Das komplexe Untersuchungsfeld erforderte eine multimethodische Herangehensweise mit qualitativen Forschungsmethoden wie teilnehmende Beobachtung, Expertengespräche, leitfadengestützte Interviews, halbstandardisierte Fragebögen und Dokumentenanalyse. Die Auswertung der Interviews erfolgte unter Zugrundelegung der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. STEINKE 1999) und unter Berücksichtigung erprobter Verfahren der Interviewauswertung (vgl. SCHMIDT 1997). Unterstützt wurde die Sichtung, Kategorisierung und Auswertung des reichhaltigen Interviewmaterials durch den Einsatz der Datenanalysesoftware MAX-qda2.

## 2 Kompetenzentwicklung durch erfahrungsbezogenes Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz

In der betrieblichen Bildungsarbeit hat sich die Kompetenzentwicklung gegenüber dem Qualifikationsbegriff als allgemein anerkanntes Leitziel durchgesetzt (DEHNBOSTEL 2001, 77). Durch den Kompetenzbegriff wird die Förderung der Handlungsfähigkeit des Individuums zur Zielsetzung beruflicher Bildungsprozesse (ERPENBECK/ HEYSE 1996, 37). Dabei ist die Orientierung am Subjekt und seine individuelle Entwicklung ein wesentliches Merkmal (vgl. GILLEN 2006, 71). Das dem Ziel der Kompetenzentwicklung zugrunde liegende Menschenbild ist ein Mensch, der im gesellschaftlichen, beruflichen und politischen Kontext zu einem eigenverantwortlichen Handeln fähig ist und der selbstständig entscheidet, die eigenen Kompetenzen adäquat einzusetzen (vgl. ZIMMER 1998). Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit beziehen (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Die Transferierbarkeit von Kompetenzen schließt die Möglichkeit einer ausschließlich verwendungsorientierten Utilitarisierung und „Ökonomisierung der Kompetenzentwicklung“ weitgehend aus (HEIMANN 2001, 16).

Für die betriebliche Bildungsarbeit ergibt sich aus der Vielzahl der bislang interdisziplinär entwickelten Kompetenzmodelle und der mit diesen Modellen vordergründig oftmals gestellten Frage nach dem Messbaren immer die Frage nach der Praktikabilität und der Umsetzbarkeit von Kompetenzentwicklungszielen in Bildungsprozessen. Trotz der erheblichen Diversität der Modelle hat sich ein strukturelles Bild herausgebildet. Die berufliche Handlungskompetenz ist eine Einheit aus Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen mit quer dazu verlaufenden Methoden- und Lernkompetenzen. Diesen Hauptkompetenzen sind Teilkompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit zugeordnet, deren Priorisierung vom beruflichen Tätigkeitsprofil abhängig ist. Sie müssen mit Blick auf spezielle betriebliche Arbeitstätigkeiten spezifiziert werden (vgl. SCHRÖDER 2004).

Eine intentionale Kompetenzentwicklung macht handlungsorientierte, individualisierte und ganzheitliche Lernarrangements erforderlich, die die zu entwickelnden Teilkompetenzen gezielt in den Mittelpunkt stellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzen in erster Linie aktiv durch den Handelnden selbst und situativ in realen Handlungssituationen und nicht durch Instruktion erworben werden. Die individuelle Selbststeuerung und das Erfahrungslernen beeinflussen die Qualität der Kompetenzentwicklung entscheidend. Für die betriebliche Weiterbildung haben diese Erkenntnisse zur Folge, dass ein konzeptioneller Entwicklungsschwerpunkt auf das Erfahrungslernen bzw. das informelle Lernen gelegt wird (vgl. DEHNBOSTEL/ ROHS 2003).

Für die betriebliche Weiterbildung ist die reflexive Handlungsfähigkeit eine relevante konzeptionelle Erweiterung der Handlungskompetenz. Reflexivität beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen kritisch und verantwortlich zu bewerten. In der konkreten Umsetzung am betrieblichen Arbeitsplatz bedeutet reflexives Handeln eine distanzierte Auseinandersetzung mit der eigenen

Handlungsfähigkeit sowie mit der Struktur der betrieblichen Arbeitsorganisation und den Arbeitsabläufen, was zu einer Manifestierung zukünftiger Handlungsalternativen führt.

In formellen Lern- und Weiterbildungsprozessen kann nur ein Teil beruflicher Handlungskompetenz erworben werden, wohingegen der weitaus größere Anteil überwiegend durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit erworben wird (vgl. DEHNBOSTEL 2005, 148). Empirische Untersuchungen zur Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen zeigen, „wie entscheidend das informelle Lernen in der Arbeit für die vollständige Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung im Sinn beruflicher Sozialisation ist“ (HAHNE 2003, 30).

Betriebliches Lernen wird nach formellem und informellem Lernen unterschieden. Im Unterschied zu institutionalisierten Formen formellen Lernens verlaufen informelle Lernprozesse vor allem ungeplant, zufällig und sind nicht nach pädagogischen Kriterien organisiert. Lerneffekte entstehen durch Situationsbewältigung und Problemlösung und ergeben sich im Kontext realer Arbeitshandlungen. Das informelle Lernen vollzieht sich in der Handlungssituation über Erfahrungen (DEHNBOSTEL 2004, 153f.). Die durch Erfahrung erworbenen Handlungsmuster sind auf andere Situationen im Arbeitsprozess übertragbar.

Das informelle Lernen kann in Erfahrungslernen bzw. reflexives und implizites Lernen unterschieden werden. Implizites Lernen vollzieht sich unbewusst, ohne dass dem Lernenden Lernverlauf und -ergebnis bewusst werden (vgl. DEHNBOSTEL 2004, 154). Die hinter den Arbeitshandlungen stehenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten können in der Regel nur eingeschränkt verbalisiert und in die zukünftige Arbeitsplanung einbezogen werden (vgl. HERBIG/ BÜSSING 2003, 37ff.). Explizites Wissen, das verbalisiert, transferiert und systematisch archiviert werden kann, bildet nur einen geringen Anteil des gesamten individuellen Wissens aus (vgl. SCHREYÖGG/ GEIGER 2004, 272). Bis zu 80 Prozent des individuellen und organisationalen Wissens sind implizit (vgl. HERBIG/ BÜSSING 2003, 38ff.), üben aber einen außerordentlichen Einfluss auf das individuelle Denken und Handeln aus (POLANYI 1985).

Erfahrungslernen zeichnet sich durch die Bewusstheit der Erfahrung durch Reflexionsprozesse aus. Erfahrungen umfassen sinnliche Wahrnehmungen, kognitive, emotionale und soziale Verarbeitungsprozesse. In Anlehnung an den amerikanischen Philosophen John DEWEY kann Erfahrungslernen daher als eine Abfolge von Planung – Durchführung – Erfahrung – Reflexion beschrieben werden (vgl. SCHRÖDER 2009, 248). So werden Erkenntnisse auf der Basis von Erfahrungen vor allem gewonnen, wenn die Handlungen Hindernisse und Probleme enthalten, die in der Arbeitsplanung vom Lernenden nicht antizipiert wurden, aber auch keine Überforderung darstellen. Eine bereits erfahrene Person ist in der Lage, neue Erfahrungen strukturiert in den eigenen Erfahrungsschatz einzuordnen, mit bestehenden Wissensbeständen abzugleichen und zu verknüpfen. Das vorhandene Wissen und die Vorerfahrungen beeinflussen den Erfolg des Erfahrungslernens (vgl. DALEY 2001, 41). Unerfahrenere können zunächst nur Elemente bisheriger Erfahrungen verwenden, um daraus

erst ein umfassenderes Konzept zu bilden, das mit weiteren Erfahrungen aber noch bestätigt werden muss (vgl. LATZEL 2004, 27).

Der betriebliche Arbeitsplatz bietet als Lernort Vorzüge, die aus dem Ernstcharakter der betrieblichen Arbeitsaufgaben und der betrieblichen Arbeitsprozesse resultieren. Das betriebliche Umfeld bietet dem Lernenden eine Orientierung und wirkt motivierend. Die Arbeitsinhalte gewährleisten Modernität, Offenheit und Anschaulichkeit und geben die Möglichkeit für ein erfahrungsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2005, 141).

Für zielgerichtete und erfahrungsbezogene Kompetenzentwicklungsprozesse ist eine arbeitsplatzbezogene betriebliche Lernorganisation erforderlich, die im Wesentlichen drei Aspekte in den Blick nimmt:

- eine lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes
- eine Integration der Lerninfrastruktur in die Arbeitsorganisation
- ein verändertes Rollenverständnis der betrieblichen Weiterbildner.

Um die Akzeptanz arbeitsprozessintegrierter Qualifizierungskonzepte nicht zu gefährden, ist es erforderlich, die vorab genannten Aspekte nicht per se als unabdingbare Voraussetzung zu definieren, sondern sie als Analysegrundlage und als Empfehlung für eine Implementierung arbeitsprozessintegrierter Qualifizierungen zu verstehen.

Für eine lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes ist zu empfehlen, die Dimensionen der Lernförderlichkeit zu berücksichtigen, ohne den Charakter des Arbeitsplatzes zugunsten eines Lernraumes zu verändern, denn der Grad der Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes, der Arbeitsaufgabe und der Arbeitsprozesse bestimmt den Grad der Kompetenzentwicklung. Dimensionen der Lernförderlichkeit sind für die Anlage einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung in zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits dienen sie der Ermittlung der Lernpotenziale betrieblicher Arbeitsaufgaben als Gegenstand der Qualifizierung und andererseits als Orientierung für die didaktische Gestaltung betrieblicher Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben im Rahmen einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung. Dem aktiven Prozess der lernförderlichen Arbeitsgestaltung geht ein betriebspädagogisches Handeln im Sinn einer Beratung voraus, wobei die betrieblichen Erfordernisse unbedingt zu berücksichtigen sind. An arbeitsprozessintegrierte betriebliche Bildungskonzepte ist daher die Anforderung zu stellen, behutsam auf eine individuell lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen hinzuwirken (vgl. KOHL/ MOLZBERGER 2005, 8). Die lernförderlichen Dimensionen sind Projektorientierung, Handlungsspielraum, Problemerfahrung, soziale Unterstützung, professionelle Entwicklung und Reflexivität (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2005, 142ff.). Der Wirkungsgrad der Dimensionen der Lernförderlichkeit ist von den betrieblichen Rahmenbedingungen wie dem Betriebsklima, der Arbeitsorganisation, von der individuellen Motivation und Disposition sowie von der Vorerfahrung des Lernenden abhängig. Das Lernpotenzial ergibt sich nicht zwangsläufig aus der Summe aller verwirklichten Dimensionen, sondern sie stehen in einer Wechselwirkung zueinander (FRANKE 1999, 67).

Für die Erreichung einer zielgerichteten und individuellen Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Arbeit müssen Arbeitsplätze sowie Arbeitsaufgaben und -prozesse unter lernsystematischen und arbeitspädagogischen Gesichtspunkten didaktisch angereichert werden. Dieser Anspruch macht eine Verschränkung der Arbeitsinfrastruktur mit der Lerninfrastruktur erforderlich, die das informelle Lernen systematisch mit dem formellen Lernen verbindet (DEHNBOSTEL 2007, 72). Das Arbeitshandeln und darauf bezogene Reflexionen stehen mit ausgewiesenen Zielen und Inhalten betrieblicher Bildungsarbeit in einer Wechselbeziehung. Kennzeichnend hierfür ist eine doppelte Infrastruktur. Die Arbeitsinfrastruktur im Hinblick auf Arbeitsaufgaben, Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen bildet die Basis, die um eine Lerninfrastruktur aus räumlichen, zeitlichen, sachlichen und personellen Ressourcen, Lernzielen und Lerninhalten erweitert wird. Das Lernen vollzieht sich in der Hauptsache erfahrungsbezogen, ist jedoch nicht darauf beschränkt (DEHNBOSTEL 2007, 70ff.). Zentrale Elemente arbeitsprozessintegrierter betrieblicher Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen bilden neue Lernformen, die eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung unter didaktisch-methodischen Aspekten fördert. Zu den wichtigsten neuen Lernformen in arbeitsprozessintegrierten Qualifizierungen werden Arbeits- und Lernaufgaben, Coachingformen, Lerninseln, Lernstationen, Qualifizierungsnetzwerke, Communities of Practice (CoP) und Formen des E-Learning wie Computer Based Training (CBT), Web Based Training (WBT) und Blended Learning gezählt (vgl. SCHRÖDER 2009, 59).

Der Einsatz der Lernformen für eine gezielte Kompetenzentwicklung macht eine prozessual angelegte personelle Unterstützung erforderlich. Im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems (BMBF 2002), das das informelle Lernen im Arbeitsprozess betont, wurde das Konzept der Lernprozessbegleitung entwickelt, das ein erweitertes Rollenverständnisses des betrieblichen Weiterbildners darstellt. Die übergeordneten Aufgaben der Lernprozessbegleitung bestehen darin, einen Weiterbildungsteilnehmer während des gesamten Verlaufs der Qualifizierung zu betreuen und dabei den individuellen Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen. Die Unterstützung zielt

- auf die Entwicklung und Verbesserung der Selbstlernkompetenzen,
- auf die Reflexion, Bewusstmachung und Einordnung des im Arbeitsprozess Gelernten,
- auf die Beratung in formellen und inhaltlichen Fragen der Weiterbildung (vgl. ROHS 2004)
- auf die Auswahl und die Implementierung geeigneter Lernformen (vgl. SCHRÖDER 2009).

Die Lernprozessbegleitung muss über ein breit angelegtes Kompetenzspektrum verfügen, um diese Aufgaben erfüllen zu können. So bilden hohe kommunikative und empathische Fähigkeiten eine Voraussetzung, um das für die Zusammenarbeit unerlässliche Vertrauensverhältnis zum Lernenden aufbauen zu können. Zusätzlich ist ein umfangreiches Methodenrepertoire für die Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen erforderlich (LOROFF/ EINHAUS 2006, 268ff.). Unerlässlich ist ebenfalls eine eigene hohe Reflexionsfähigkeit, um sich

flexibel den sich ständig wechselnden Anforderungen anpassen zu können. Eine Lernprozessbegleitung benötigt ein umfassendes pädagogisches und psychologisches Know-how, didaktisch-methodische Kompetenzen (ROHS 2004, 145) sowie die basale fachbezogene Fähigkeit, die jeweiligen Arbeitsprozesse mindestens nachvollziehen zu können.

Das Reflexionsgespräch, das in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, ist das wesentliche Instrument der Lernprozessbegleitung. Es dient einem zielgerichteten individuellen Kompetenzzuwachs durch die Bewusstmachung des fachlichen sowie des überfachlichen Lernerfolgs und der Explikation des impliziten Lernzuwachses. Zu diesem Zweck legt die Lernprozessbegleitung in der konzeptionellen Anlage einer erfahrungsbezogenen Lernsequenz die Abfolge Planung – Durchführung – Erfahrung – Reflexion an und greift sie in den Reflexionsgesprächen wieder auf. Erst durch Reflexion kann der Weiterbildungsteilnehmer über den Anschluss an bestehendes Erfahrungs- und Theoriewissen zu einem neuen Handlungswissen und zu alternativen Handlungsstrategien gelangen.

Arbeits- und Lernaufgaben sind eine Lernform, die sich behutsam in die Arbeitsinfrastruktur integrieren lässt und die einen selbstgesteuerten und erfahrungsbezogenen Kompetenzentwicklungsprozess des Lernenden durch Reflexionsprozesse sowie die Lernprozessbegleitung hinsichtlich der Planung von Lernprozessen und der Durchführung effizienter Reflexionsgespräche unterstützt.

## 3 Gestaltung, Implementierung und Verlaufsschema von Arbeits- und Lernaufgaben als arbeitsprozessintegrierte Lernform

In der betrieblichen Bildungsarbeit werden Arbeits- und Lernaufgaben eingesetzt, um eine erfahrungsbezogene individuelle Kompetenzentwicklung durch die Bearbeitung betrieblicher Arbeitsaufgaben sowie Arbeitsprozesse am betrieblichen Arbeitsplatz zu ermöglichen. Arbeits- und Lernaufgaben haben in Anlehnung an DEHNBOSTEL/ SCHRÖDER (2007) die folgenden Anforderungen einzulösen:

- Im Zentrum stehen ganzheitliche und projektorientierte betriebliche Arbeitsaufgaben mit einem realen Bezug, in denen fachliche, soziale und personale Kompetenzen erworben werden.
- Bei der Auswahl und der didaktischen Anreicherung der Arbeitsaufgaben werden die Ziele der Qualifizierung und die formalen Rahmenbedingungen berücksichtigt.
- Die realen betrieblichen Arbeitsaufgaben bleiben unverändert.
- Individuelle Bildungsansprüche hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Weiterbildungsteilnehmer und der Betriebe werden ebenfalls berücksichtigt.
- Die Aufgabenbearbeitung erfolgt in Kooperation mit anderen Mitarbeitern mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung seitens des Weiterbildungsteilnehmers.

- Die Lernprozesse sind durch handlungs- und erfahrungsleitende Merkmale gekennzeichnet.
- Fragen der Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation werden gezielt reflektiert und mit kontinuierlichen Verbesserungsprozessen verbunden.

Arbeits- und Lernaufgaben weisen hinsichtlich Zielsetzung, Inhalt und Struktur viele Gemeinsamkeiten mit Lern- und Arbeitsaufgaben auf. Sowohl den Arbeits- und Lernaufgaben als auch den Lern- und Arbeitsaufgaben liegen berufliche Arbeitsaufträge zugrunde. Sie können daher als aufgabenbezogene Lernformen zusammengefasst werden. Lern- und Arbeitsaufgaben basieren allerdings nicht auf realen betrieblichen, sondern auf berufstypischen Arbeitsprozessen. Sie werden nicht in der betrieblichen Bildungsarbeit, sondern in Berufsschulen, überbetrieblichen Ausbildungszentren und gelegentlich auch in den Ausbildungsabteilungen von Großbetrieben eingesetzt. Bei einer Analyse der berufspädagogischen Literatur erweist es sich als problematisch, dass die Gesamtheit der aufgabenbezogenen Lernformen konzeptionell und begrifflich überaus vielfältig, nicht klar gefasst und unübersichtlich ist. So werden konzeptionelle Ansätze polysematisch belegt und Begrifflichkeiten synonym verwendet (vgl. SCHRÖDER 2009, 67ff.).

Eine definitorische Abgrenzung beider Lernformen voneinander wurde in der einschlägigen Literatur bisher nicht vorgenommen. Sie kann allerdings aus den Rahmenbedingungen, die sich aus den verschiedenen Lernorten, also Berufsschule und überbetriebliches Ausbildungszentrum einerseits und Betrieb andererseits, ergeben, abgeleitet werden (SCHRÖDER 2009, 98f.):

- *Arbeits- und Lernaufgaben* werden im betrieblichen Arbeitsprozess und am betrieblichen Arbeitsplatz eingesetzt. Dieser Lernform liegen reale betriebliche Arbeitsaufgaben und die Gegebenheiten der betrieblichen Arbeitsorganisation zugrunde. Sie fördern das Erfahrungslernen und die Selbstständigkeit des Lernenden, regen zur Reflexion seines Arbeitshandelns an und bewirken eine verbesserte Arbeitsgestaltung und -organisation.
- *Lern- und Arbeitsaufgaben* ermöglichen eine realitätsnahe Simulation beruflicher Arbeitsaufgaben an einem institutionellen Lernort. Sie verbessern die Lernorganisation und die Kooperation zwischen den Lernorten und basieren auf berufstypischen Arbeitsprozessen. Neben dem formalen Lernen wird auch das erfahrungsbezogene Lernen über die Reflexion und Selbstständigkeit der Lernenden verstärkt.

Nach dieser definitorischen Unterscheidung sind die *auftragsorientierten Lern- und Arbeitsaufgaben* (vgl. JENEWEIN 1998), die *Lernarbeitsaufgaben* (vgl. GRONWALD/ SCHINK 1999), die arbeitsanalogen Lernaufgaben (vgl. ACHTENHAGEN 1997), die *kooperationsfördernden Lernaufgaben* (vgl. MALEK/ PAHL 1998), die *gestaltungsorientierten Lernaufgaben* (vgl. HOWE et al. 2002), die *Lern- und Arbeitsaufträge* (vgl. ECKHARDT/ BÖLKE 1999), die *situationsbezogenen Lern- und Arbeitsaufgaben* (vgl. DREWES et al. 2005), *die integrierenden Lern- und Arbeitsaufgaben* (vgl. HÖPFNER 1998), die *integrativen Ausbil-*

*dungsaufgaben* (vgl. ECKERT 2003) und die *Arbeits- und Lernaufgaben* (vgl. MEYSER/ UHE 2005) den **Lern- und Arbeitsaufgaben** zuzurechnen. Die *Lernaufgaben und Lernaufgabensysteme* (vgl. KROGOLL 1998) und *Arbeits- und Lernaufgaben* (vgl. WILKE-SCHNAUFER et al. 1998; SCHRÖDER/ DEHNBOSTEL 2007) sind nach der obigen Definition **Arbeits- und Lernaufgaben**.

Aus der Analyse der vorgestellten Konzepte ergibt sich, dass sowohl Arbeits- und Lernaufgaben als auch Lern- und Arbeitsaufgaben über die Integration beruflicher Aufgabenstellungen das formelle und erfahrungsbezogene Lernen verbinden. Die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz ist die zentrale Zielsetzung. Weitere Gemeinsamkeiten sind die in der Lernorganisation enthaltenen Reflexionsphasen, die Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden sowie eine prozessuale Lernbegleitung (vgl. SCHRÖDER 2009, 148ff.). Die wesentlichen Unterschiede ergeben sich aus dem Lernort, dem Ernstcharakter der zugrunde liegenden Arbeitsaufgabe und der damit verbundenen Fehlertoleranz, aus der Struktur hinsichtlich der Arbeitsabläufe, der Sozialform und Aspekten der Qualitätsentwicklung (vgl. SCHRÖDER 2009, 153ff.).

Die Arbeits- und Lernaufgabenkonzeption des ITAQU-Projekts basiert auf Erfahrungen und Erkenntnissen früherer Konzeptionen von KROGOLL (1998) und WILKE-SCHNAUFER et al. (1998). Ein Handlungsfeld der wissenschaftlichen Begleitung bestand darin, Arbeits- und Lernaufgaben für die IT-Weiterbildung weiterzuentwickeln sowie allgemeingültige Gestaltungs- und Konstruktionskriterien zu identifizieren und zu begründen (vgl. SCHRÖDER 2009, 247ff.).

Es zeigte sich, dass eine erfolgreiche Implementierung von Arbeits- und Lernaufgaben in die betriebliche Bildungsarbeit voraussetzt, dass Arbeits- und Lernaufgaben so gestaltet werden, dass bei einem geringen Anpassungsaufwand an die betrieblichen Gegebenheiten ein Höchstmaß an Flexibilität und Einsatzmöglichkeiten erreicht wird und auf diese Weise ständig veränderte Arbeitsaufgaben, fluide Arbeitsprozesse und individuelle Kompetenzentwicklungsziele berücksichtigt werden können.

Zunächst muss eine Eignung entsprechender betrieblicher Arbeitsaufgaben durch eine Arbeitsprozessanalyse ermittelt werden. Besonders geeignet sind ganzheitliche Arbeitsaufgaben und Arbeits- oder Geschäftsprozesse, die in ihrer Komplexität dem Kompetenzentwicklungsstand des Weiterbildungsteilnehmers entsprechen, daher keine Über- und Unterforderung darstellen und mit den formalen oder betrieblichen Qualifikationszielen korrespondieren. Zu beachten ist, dass reale betriebliche Arbeitsprozesse selten dem idealtypischen Verlauf des Modells der vollständigen Handlung entsprechen, sondern im Kontext der Interdependenzen betrieblicher Arbeitsabläufe eigenen Logiken folgen.

Die betriebliche Arbeitsaufgabe und die Arbeitsprozesse dürfen nicht aus didaktischer Intention durch die Integration in eine Arbeits- und Lernaufgaben verändert werden. Veränderungen sind nur dann sinnvoll und nachhaltig, wenn sie das Ergebnis eines Erkenntnisprozesses des Lernenden als Resultat der Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe darstellen. Der

betriebliche Arbeitsprozess übernimmt somit multiple Funktionen als Lerngegenstand, als Lernmedium und Subjekt von Verbesserungsprozessen.

Um die Lernenden bei ihrer Planung der Arbeitsprozesse und Teilarbeitsprozesse zu unterstützen, ist die Arbeits- und Lernaufgabe analytisch auf die Teilarbeitsprozesse zu beziehen, in übersichtlicher Form zu strukturieren und mit der Abfolge Planung – Durchführung – Erfahrung – Reflexion zu verbinden. Dieses Vorgehen ermöglicht eine formativ angelegte ökonomische Evaluation in Bezug auf das Arbeitshandeln des Lernenden und eine entsprechend angelegte Reflexion durch die Lernprozessbegleitung.

Die betrieblichen Arbeitsprozesse werden in eine Arbeits- und Lernaufgabe transformiert und didaktisch angereichert. Durch die Transformation werden die Arbeits- und Teilarbeitsprozesse in die Arbeits- und Lernaufgabe integriert und bedarfsorientiert mit Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des individuellen Kompetenzentwicklungsprozesses versehen. Dieser Prozess sollte partizipativ und kooperativ von den an der Weiterbildung beteiligten Akteuren vorgenommen werden. Die didaktische Anreicherung besteht einerseits aus der zu vereinbarenden Schwerpunktsetzung hinsichtlich des Kompetenzentwicklungsprozesses und zum anderen aus der Integration von Hinweisen zur Informationsbeschaffung, von betrieblichen Besonderheiten, methodischem Vorgehen und konkretem Arbeitshandeln. Arbeits- und Lernaufgaben haben den Charakter von Selbstlernmaterialien im Sinne einer Unterstützung eines selbstständigen Arbeitshandelns, die selbsterklärend und von allen Beteiligten einfach zu handhaben sein müssen (vgl. SCHRÖDER 2009, 224ff.).

Im Zuge der betrieblichen Implementierung der Arbeits- und Lernaufgaben sind in die betrieblichen Arbeitsprozesse Lernphasen zu integrieren, die zu einer zeitlichen Streckung des betrieblichen Arbeitsprozess führen. Insgesamt können prä-, inter- und postprozessuale Lernphasen mit dem Arbeitsprozess verbunden werden. Präprozessuale Lernphasen werden durch die partizipative und kooperative Planungsphase für die Bearbeitung der Arbeitsaufgabe gebildet, interprozessuale Lernphasen wie die Informationsbeschaffung in den Arbeitsprozess integriert. Postprozessuale Lernphasen bilden die Reflexionsphasen im Anschluss an den Arbeitsprozess (vgl. SCHRÖDER 2009, 221f.).

Es bietet sich an, die direkten fachlichen Personalvorgesetzten des Lernenden in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen, um eine nachhaltige Implementierung der Arbeits- und Lernaufgaben zu erreichen. Zudem ist für eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung der Weiterzubildenden zunächst der individuelle Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. Die priorisierten Weiterbildungsbedarfe bilden Entwicklungsschwerpunkte, die in der individuellen Anlage der Arbeits- und Lernaufgabe berücksichtigt werden (vgl. SCHRÖDER 2009, 224f.).

Persönlichkeitsgebundene Dispositionen des Lernenden wie Eigenverantwortung und Selbststeuerung bilden eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz. In der Praxis zeigt sich, dass Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Motivation gestärkt werden können, indem der Weiterbildungsteilnehmer in die Transformation der betrieblichen Arbeitsaufgabe aktiv als Experte eingebunden wird oder diese sogar zunächst als Beratungsgrundlage selbstständig

entwirft. Eine kooperative und partizipative Transformation und didaktische Anreicherung führt prospektiv zu einem komplett eigenständigen Umgang des Weiterbildungsteilnehmers mit der Lernform. In der Bearbeitung der Arbeitsaufgabe sollten dem Weiterbildungsteilnehmer weitgehende Handlungsspielräume und Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden (vgl. SCHRÖDER 2009, 228ff.).

In die Arbeits- und Lernaufgaben sollte nach ihrer Bearbeitung neben der initialen Planung der Teilarbeitsprozesse eine Dokumentation der im Arbeitsprozess auftretenden, meist problembasierten Abweichungen von der ursprünglichen Arbeitsplanung enthalten sein. Diese dokumentierten Abweichungen bieten der Lernprozessbegleitung Anhaltspunkte für Lernanlässe und sind eine Grundlage für Reflexionsprozesse. Eine kommunikative Auseinandersetzung über Probleme, Hindernisse, Defizite und daraus resultierende zukünftige Handlungsoptionen dient der Validierung der eigenen Schlussfolgerungen und bildet eine Initiierung von individuellen Erkenntnis- und Lernprozessen, die über fachliche Aspekte hinaus auch soziale und personale Teilkompetenzen ansprechen. Kommunikative Reflexionsprozesse können zwischen dem Weiterbildungsteilnehmer und seinen Kollegen, fachlichen Vorgesetzten oder Weiterbildnern verlaufen (vgl. SCHRÖDER 2009, 231ff.).

Die Entwicklung der Arbeits- und Lernaufgaben stellt an den betrieblichen Weiterbildner einige neue Anforderungen, die sich aus der Logik einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung ergeben. Während des Einsatzes von Arbeits- und Lernaufgaben wird die bisherige Rolle der betrieblichen Weiterbildner um analysierende, gestaltende, organisatorische, prozessbegleitende und beratende Funktionen erweitert. Abschließend muss die bearbeitete Arbeits- und Lernaufgabe ausgewertet werden. Auf der Basis dieser Auswertungsergebnisse folgen ein Reflexionsgespräch mit dem Weiterbildungsteilnehmer sowie die gemeinsame Festlegung neuer Zielvereinbarungen. Eine entsprechende arbeitsprozessintegrierte Personalentwicklung der betrieblichen Weiterbildner sollte bei der Entwicklung und Implementierung in die betriebliche Bildungsarbeit mit angelegt sein. In Abhängigkeit von der Arbeitsorganisation kann diese Lernform sowohl auf ein Lernen in Gruppen als auch auf ein individuelles Lernen bezogen werden. Insofern können Arbeits- und Lernaufgaben sowohl in Großbetrieben wie in kleinen und mittleren Betrieben eingesetzt werden (vgl. SCHRÖDER 2009, 236ff.).

Das folgende Verlaufsschema in der arbeitsprozessintegrierten betrieblichen Bildungsarbeit bietet eine Orientierung für eine Verwendung bei fluiden Arbeitsprozessen und bei wechselnden Arbeitsaufgaben. Gleichzeitig wird der Arbeitsplatz unter Berücksichtigung der Dimensionen der Lernförderlichkeit zum Lernort erweitert. Die Lernorganisation muss behutsam vorgenommen werden, sie darf die Arbeitsorganisation nicht determinieren. Zudem ist für den Einsatz dieser Lernform eine personelle Begleitung im Sinn einer fachlich versierten Lernprozessbegleitung erforderlich. Für die arbeitsprozessintegrierte Spezialistenqualifizierung des IT-Weiterbildungssystems (vgl. BMBF 2002) sind für die personelle Begleitung zwei Rollenbilder vorgesehen: die Lernprozessbegleitung (LPB) und die betriebliche Fachberatung. Die LPB unterstützt den Lernenden und den Betrieb bei der Implementierung der

Qualifizierung und der didaktisch-methodischen Umsetzung. Der betriebliche Fachberater berät den Lernenden in fachlichen Fragestellungen.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass Arbeits- und Lernaufgaben nicht nur den Kompetenzentwicklungsprozess des Lernenden unterstützen, sondern auch die Arbeit des Lernprozessbegleiters. Die folgende Abbildung zeigt den Verlauf der Arbeits- und Lernaufgaben.

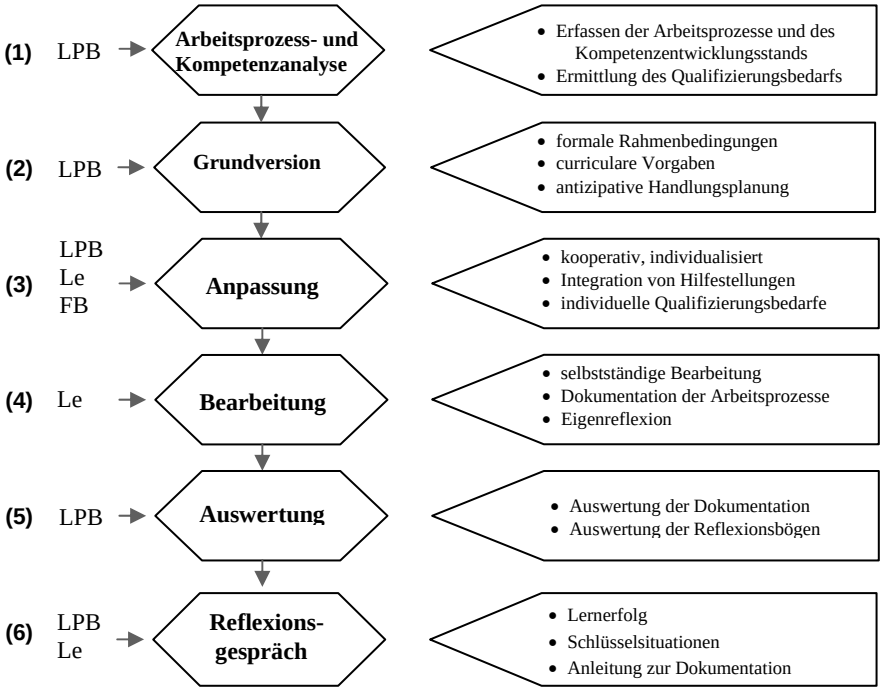


Abb. 2: Verlaufsschema für Arbeits- und Lernaufgaben (in Anlehnung an SCHRÖDER 2009, 201)

1. Die Planungsbasis einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung bilden Arbeitsprozess- und Kompetenzanalysen (vgl. SCHRÖDER 2004). Auf der Grundlage der Analyseergebnisse wird eine auf das Individuum bezogene Bildungsplanung vorgenommen. Arbeits- und Lernaufgaben sind Bestandteil dieser Bildungsplanung, in der ihre Entwicklung und ihr Einsatz in Übereinstimmung mit der betrieblichen Arbeitsorganisation inhaltlich und zeitlich festgelegt werden. Die Analyse wird von der LPB durchgeführt, während die Bildungsplanung und alle darin enthaltenen Zielvereinbarungen vom Lernenden (Le), dem betrieblichen Fachberater (Fb) und dem Lernprozessbegleiter (LPB) gemeinsam bearbeitet werden.

2. Für die Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe wird durch den LPB eine Grundversion als Handreichung entwickelt, die die rechtlichen Rahmenbedingungen und die curricularen Vorgaben berücksichtigt. Die Grundversion enthält Platzhalter und Handlungsanweisungen für die weitere Bearbeitung durch den Lernenden.

3. In der Anpassungsphase bearbeitet der Lernende die Grundversion, indem er selbstständig und eigenverantwortlich die betriebliche Arbeitsaufgabe beschreibt und seine geplanten Arbeitshandlungen antizipiert und dokumentiert. Nach Abschluss der Planung präsentiert der Lernende seinen Entwurf dem LPB und dem FB, die ihre Ergänzungen oder Verbesserungsvorschläge vornehmen, Hilfestellungen geben und Schwerpunkte hinsichtlich des individuellen Qualifizierungsbedarfs setzen.

4. In der Bearbeitungsphase bearbeitet der Lernende die betriebliche Arbeitsaufgabe selbstständig gemäß seiner Planung. Unvorhergesehene Abweichungen und Hindernisse dokumentiert er auf einem Reflexionsbogen. Außerdem führt er entlang bestimmter Fragestellungen eine Selbstreflexion durch.

5. Der LPB nimmt die bearbeitete Arbeits- und Lernaufgabe entgegen und identifiziert anhand der Dokumentation lernhaltige Situationen, bei denen es sich in der Regel um problembasierte Abweichungen von der antizipierten Planung handelt. Auf der Basis seiner Ergebnisse bereitet er das Reflexionsgespräch vor.

6. In einem vertraulichen Reflexionsgespräch, das zwischen dem Lernenden und dem LPB stattfindet, werden die lernhaltigen Situationen in fachlicher, sozialer und personaler Hinsicht reflektiert. Der Lernende entscheidet selbstständig, welche Erkenntnisse und welches neu generierte Wissen in den Betrieb zurückgekoppelt werden soll. Der LPB beurteilt anhand der individuellen Qualifizierungsbedarfe, welche Aspekte für das Reflexionsgespräch relevant sind. Im Sinn einer didaktischen Reduktion muss er darauf achten, dass die Reflexion zu keiner Überforderung führt.

In der IT-Weiterbildungspraxis, für die diese Arbeits- und Lernaufgabenkonzeption entwickelt und erprobt worden ist, zeigte sich, dass die Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgaben nach dem skizzierten Verlaufsschema vom Lernenden zunächst Selbstdisziplin verlangt. Die Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe wird zunächst als lästige Pflicht empfunden. Nach der Bearbeitung der Arbeits- und Lernaufgabe äußerten sich die Lernenden sinngemäß, dass sie ohne die gründliche Dokumentation für ihren Lernprozess wichtige Details wohl schon vergessen hätten. Hervorgehoben wurde auch, dass der „Zwang“ zur gründlichen Antizipation aller Teilarbeitsprozesse im Resultat zu einer zügigeren Bearbeitung der Arbeitsaufgabe geführt habe. Die betrieblichen Personalvorgesetzten bestätigten diese Sicht und machten deutlich, dass die Arbeit vom Lernenden strukturierter und zielgerichteter durchgeführt worden sei. Aus der Perspektive der Lernprozessbegleiter wurde schnell ersichtlich, dass die Dokumentation der Arbeitsprozesse und der Abweichungen davon zu einer zielführenden und effizienten Identifikation der lernrelevanten Situationen führte. Die auf der Basis dieser Ergebnisse vorgenommenen Reflexionsgespräche wurden als wirkungsvoll und ergiebig eingeschätzt.

## 4 Wirkungspotenziale und mögliche Gestaltungsdefizite von Arbeits- und Lernaufgabenkonzeptionen

Arbeitsprozessintegrierte Qualifizierungen im Sinn eines Lernens im Prozess der Arbeit gewinnen zunehmend an Bedeutung. So wurde ordnungspolitisch unter Führung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit den Sozialpartnern im Jahr 2002 eine „Vereinbarung über die Spezialisten-Profile im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung“ umgesetzt. Diese Vereinbarung bildet zusammen mit der Regelung der Weiterbildung für die Professionals das IT-Weiterbildungssystem. Aus bildungspolitischer Perspektive ist die durch die Sozialpartner empfohlene systematische arbeitsprozessorientierte Umsetzung der beruflich-betrieblichen Weiterbildung und der damit verbundenen Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ein Novum. Es bleibt abzuwarten, ob weitere Aus- oder Weiterbildungssysteme derartig konsequent auf einen informellen Kompetenzzuwachs ausgerichtet sein werden. Es zeichnet sich aber als bildungspolitische Grundposition ab, dass die Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland insgesamt zunehmen wird.

Mit Blick auf die Wirkungspotenziale von Arbeits- und Lernaufgaben ergeben sich aus den empirischen Befunden vier Wirkungsrichtungen (vgl. SCHRÖDER 2009, 243ff.):

- Arbeits- und Lernaufgaben fördern die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit. Kompetenzzuwächse sind dabei nicht auf die Fachlichkeit beschränkt, sondern fallen insbesondere in den nichtfachlichen Kompetenzbereichen deutlich aus.
- Die betrieblichen Weiterbildner erfahren durch die Entwicklung und den Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben auf der berufspädagogischen Ebene einen Kompetenzzuwachs. Ihr Rollenverständnis ändert sich durch den Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben beinahe beiläufig. Ein anfängliches Coaching der Weiterbildner unter Verwendung des Instrumentariums der Lernprozessbegleitung – quasi auf einer Metaebene – unterstützt eine erfahrungsbezogene Annäherung an die neue Rolle.
- Arbeits- und Lernaufgaben wirken auf die betriebliche Organisationsentwicklung, indem sie die Lerninfrastruktur erweitern und eine lernförderliche Umgestaltung des Arbeitsplatzes unterstützen.
- Arbeits- und Lernaufgaben wirken auf die Arbeitsinfrastruktur und hier insbesondere auf die Arbeitsorganisation. Dadurch, dass Arbeitsaufgaben und Arbeitsprozesse Lerngegenstand und zum Lernmedium werden, ergibt sich ein Anschluss an kontinuierliche Verbesserungsprozesse.

Ein zentraler Kritikpunkt an das informelle Lernen besteht in der Beliebigkeit und Zufälligkeit der sich vollziehenden Kompetenzentwicklungsprozesse. In der Praxis zeigt sich, dass Arbeits- und Lernaufgaben erfahrungsbezogenen Kompetenzentwicklungsprozessen eine Zielrichtung gegeben können, die ausgewählte fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen beinhalten können. Individuell zu erfassende Entwicklungsschwerpunkte werden

durch Kompetenzanalysen ermittelt, die zusätzlich Rückschlüsse über den Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad der einzusetzenden betrieblichen Arbeitsaufgabe erlauben.

Zusätzlich kann über den Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben zumindest teilweise der individuelle Kompetenzentwicklungsstand abgebildet werden. Die in der Arbeits- und Lernaufgabe angelegte Dokumentation der antizipativen Arbeitsplanung und des tatsächlichen Arbeitshandelns ermöglichen konkrete Rückschlüsse auf den Grad der individuellen Handlungsfähigkeit. Hieraus ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an die Validierung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

Arbeits- und Lernaufgaben verbinden das informelle Lernen mit Formen des formellen Lernens, wie kooperative Planungsphasen, Dokumentation und Reflexionsgespräche. Arbeits- und Lernaufgaben unterstützen die Explikation des impliziten Lernzuwachses, die andernfalls nur eingeschränkt verbalisiert werden können. Durch die Explikation kann das Erfahrungswissen an bestehende Theoriebestände angeschlossen und bei Bedarf in ein betriebliches Wissensmanagement überführt werden. Die Reflexionsprozesse können sich als Eigenreflexion vollziehen oder werden unter der Anleitung einer Lernprozessbegleitung zielgerichtet reflektiert.

Arbeits- und Lernaufgaben sind in der Regel ein Bestandteil eines arbeitsprozessorientierten Qualifizierungskonzepts und stehen in Wechselwirkung mit anderen Qualifizierungselementen, wie z. B. Arbeitsprozess- und Kompetenzanalysen, Zielvereinbarungen, Dokumentationen und Reflexionsgespräche. Durch den Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben wird die Qualität anderer Qualifizierungselemente gestärkt.

Die Nachhaltigkeit der implementierter Arbeits- und Lernaufgaben ist neben der Personalentwicklung der Weiterbildner abhängig von der Art der Arbeitsprozesse und den Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen im Arbeitsprozess selbst. Insgesamt lässt sich eine Nachhaltigkeit immer dort feststellen, wo einmal entwickelte Arbeits- und Lernaufgabensysteme mit geringem Aufwand veränderten Bedingungen angepasst werden können. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn die Arbeits- und Lerninfrastruktur standardisierten und repetitiven Arbeitsprozessen mit einem geringen Anteil sich verändernder Parameter folgt, wie es in einer industriellen Serienproduktion der Fall ist. Weitaus höhere Herausforderungen an die Entwicklung und nachhaltige Implementierung von Arbeits- und Lernaufgaben werden durch betriebliche Arbeitsaufgaben verursacht, die keinen standardisierten Arbeitsablauf vorwegnehmen, auf fluiden Arbeitsprozessen basieren und eine Vielzahl von Bearbeitungsvariationen zulassen, sodass die Entscheidungen über den Arbeitsprozess fließend den variablen Bedingungen anpasst und Probleme entsprechend gelöst oder vermieden werden können (vgl. SCHRÖDER 2009, 243ff.).

In der berufspädagogischen Literatur sind Arbeits- und Lernaufgaben für nicht standardisierte, fluide Arbeitsprozesse beschrieben, die mit formalen Lernaufträgen, Lernimpulsen und Lerninputs verbunden und zur Bearbeitung durch den Lernenden in reale betriebliche Arbeitsabläufe integriert wurden. Diese Vorgehensweise erfüllte nicht die Erwartungen der

Beteiligten, da der individuelle Arbeitsprozess durch die Bearbeitung der Lernaufträge künstlich unterbrochen wurde. Folgende konzeptionelle Defizite, die bei der Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben vermieden werden sollten, konnten identifiziert werden (vgl. SCHRÖDER 2009, 246f.):

- Die Lernenden planen ihre Arbeitsprozesse nicht selbstständig und antizipativ, sondern werden mit der Bearbeitung einer extern entwickelten Arbeits- und Lernaufgabe betraut. Die selbstständige Arbeitsplanung und die didaktisch-methodische Anreicherung mit der Zielsetzung einer weitgehend selbstständigen Bearbeitung der Arbeitsaufgabe sind für die Qualität des informellen Lernens im Prozess der Arbeit konstitutiv.
- Eine Reflexion und die damit verbundene Explikation des impliziten Lernzuwachses sind nicht konzeptionell angelegt, sodass keine Anschlussfähigkeit an formale Wissensbestände ermöglicht wird.
- Formale Lernformen, wie z. B. ein E-Learning-Modul zu einem bestimmten Thema, sollen durch den Weiterzubildenden während der Arbeitszeit bearbeitet werden. Diese Anweisung wird aber als eine künstliche, nicht situations- und bedarfsgerechte Unterbrechung des eigenen Arbeitsprozesses empfunden.
- Der reale betriebliche Arbeitsprozess und die Arbeitsorganisation werden den Erfordernissen eines didaktisierten und idealtypischen Arbeitsablaufs angepasst, wie er im Modell der vollständigen Handlung angelegt ist. Auch wenn die vollständige Handlung der Struktur der betrieblichen Arbeitsprozesse entsprechen kann, bilden sie komplexere Arbeits- und Geschäftsprozesse nicht ab.
- Die Weiterbildungsbedarfe des Weiterbildungsteilnehmers und des Betriebs werden nicht berücksichtigt.
- Die Funktion und das Rollenverständnis der Ausbilder und Weiterbildner werden nicht ausreichend analysiert. Die Entwicklung und der Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben muss durch entsprechende Personalentwicklungsmaßnahmen – im besten Fall ebenfalls arbeitsprozess- bzw. handlungsorientiert – daher unterstützt werden.

Die vorab formulierten Gestaltungsdefizite führen in ihrer Wirkung dazu, dass der Einsatz von Arbeits- und Lernaufgaben als zu verschult, zu fern vom Arbeitshandeln und als störend empfunden wird. Ihrer Konzeption liegt zumeist ein klassisches Lehr-Lernverständnis zugrunde, mit dem nicht versucht wird, die „forschenden Selbstlehrkräfte“ des Lerners zu wecken. In der Folge lehnen die Lernenden den Einsatz dieser Arbeits- und Lernaufgaben ab.

## 5 Perspektiven und Desiderate

Die vorgestellte Konzeption von Arbeits- und Lernaufgaben wurde im Entwicklungs- und Forschungsprojekt ITAQU erprobt und stellt einen vorläufigen Endpunkt einer Serie von

Weiterentwicklungen dar. Im Rahmen der Projektdurchführung, die aus fünf sich zeitlich überlappenden, konsekutiven Weiterbildungsdurchgängen bestand, konnte die am Prinzip der Handlungsforschung orientierte wissenschaftliche Begleitung die einzelnen Qualifizierungselemente kontinuierlich weiterentwickeln (vgl. MOLZBERGER/ SCHRÖDER 2005).

Nachfolgend werden Perspektiven aufgezeigt und weiterführende Forschungs- und Entwicklungsdesiderate formuliert, die im Projektkontext nicht mehr erreicht werden konnten oder über die Zielsetzungen des Projekts hinausgehen.

### a. Wechselwirkung mit anderen Lernformen oder Qualifizierungselementen

Innerhalb einer arbeitsprozessintegrierten Qualifizierungskonzeption besteht ein effizienzsteigernder Zusammenhang zwischen Arbeits- und Lernaufgaben und weiteren Qualifizierungselementen und Lernformen. Die Arbeits- und Lernaufgaben basieren auf den Ergebnissen von Qualifizierungselementen wie den Arbeitsprozess- und Kompetenzanalysen und einer häufig impliziten Analyse der lernförderlichen Gestaltung des Arbeitsplatzes. Arbeits- und Lernaufgaben selbst unterstützen andere Lernformen, wie die Dokumentation und das Reflexionsgespräch, und übernehmen sogar teilweise deren Funktion. Im Zusammenwirken bestehen qualitätsfördernde Interdependenzen.

Daraus ergibt sich mit Blick auf weitere Lernformen und Qualifizierungselemente, die nicht Bestandteil des Forschungsdesigns waren, die Frage, inwieweit sich die Qualität der Arbeits- und Lernaufgaben und weiterer Lernformen gegenseitig bedingt. In einer konzeptionellen Integration von computergestützten Arbeits- und Lernaufgaben besteht die Perspektive einer Anschlussfähigkeit an betriebsinterne, betriebsübergreifende und branchenübergreifende Wissensmanagementsysteme. Einen ersten Schritt in diese Richtung stellt das virtuelle Unternehmen FuTEx Corp dar, das Anfang 2010 seine Tätigkeit aufnehmen wird. FuTEx Corp ist ein virtuelles Unternehmen, das im Rahmen der Initiative IT50plus entwickelt wurde und in dem arbeitslose IT-Fachkräfte mit den IT-Profilen Softwareentwickler, IT-Tester und IT-Projektkoordinator an dezentralen Lernorten eine Qualifizierung zum IT-Spezialisten entsprechend den Regularien des IT-Weiterbildungssystems absolvieren können. Die FuTEx-Plattform ermöglicht den Weiterbildungsteilnehmern, als Team im virtuellen Raum an einem realen Software-Entwicklungsprojekt zusammenzuarbeiten. Das Angebot richtet sich vor allem an Personen, die eine solche Maßnahme nicht an einem oder ihrem Arbeitsplatz realisieren können (IT50Plus 2009). Da der Autor an der konzeptionellen Entwicklung der FuTEx Corp beteiligt war, sind der virtuellen Arbeits- und Lerninfrastruktur die Prinzipien der Arbeits- und Lernaufgabenkonzeption zugrunde gelegt worden.

### b. Entwicklung und Erforschung von Arbeits- und Lernaufgabensystemen

Die Entwicklung und Erprobung von Arbeits- und Lernaufgabensystemen wurde für die beruflich-betriebliche Weiterbildung bislang nicht vorgenommen, sondern lediglich für die berufliche Ausbildung (vgl. WILKE-SCHNAUFER 1998). Diesen Systemen lag eine auf industrielle Fertigung ausgerichtete Arbeitsorganisation mit definierten Arbeitsprozessen und Maschinen zugrunde. Die Systeme weisen in der Regel eine vertikale Struktur auf, deren

Komplexität und Schwierigkeitsgrad der betrieblichen Arbeitsaufgaben sukzessive zunimmt. Diese Tendenz gilt analog für die eingeräumten Freiheitsgrade bezüglich der Entscheidungsspielräume und der Gestaltungsmöglichkeiten der Auszubildenden, des Grades der Selbstständigkeit, der Selbstorganisation und der Eigenverantwortung. Für die beruflich-betriebliche Weiterbildung liegen keine vergleichbaren Arbeits- und Lernaufgabensysteme vor. Dennoch ergeben sich aus den Ergebnissen der vorliegenden singulären Entwicklungen Annahmen in Bezug auf Systeme, die zu überprüfen wären:

In sequenziellen Arbeits- und Lernaufgabensystemen kann die Methodenkompetenz der Lernenden dergestalt erweitert werden, dass die zeitliche Inanspruchnahme der Lernprozessbegleitung durch den Lernenden mit der fortschreitenden Verwendung von Arbeits- und Lernaufgaben sukzessiv zurückgeht.

Der Lernende würde Reflexionsprozesse zunehmend selbstständig durchführen oder in kollegiale Strukturen überführen.

Arbeits- und Lernaufgabensysteme könnten zu einer weitgehend selbstständigen und kollegialen betrieblichen Lernorganisation führen, so dass eine beruflich-betriebliche Weiterbildung ressourcenschonend durchgeführt werden könnte.

### c. Arbeits- und Lernaufgaben als Prüfungsform zur Validierung von Kompetenzen

Der Bedarf an Instrumenten zur Validierung von Kompetenzen nimmt vor dem Hintergrund des Bedeutungszuwachses des informellen beruflichen Lernens aus bildungs- und beschäftigungspolitischer Perspektive zu (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2000). Bildungspolitische Entwicklungen auf europäischer Ebene werden zukünftig einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Bildung und Formen der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen in Deutschland geltend machen, wie die Diskussion zum ECTS, ECVET, EQARF und EQF bzw. DQR zeigt. Ein Blick auf andere europäische Länder veranschaulicht, dass die Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen und deren Anrechenbarkeit auf formale Qualifizierungen bereits weit fortgeschritten ist, wie am Beispiel der bilans de compétences in Frankreich und der National Vocational Qualification (NVQ) in England deutlich wird.

Auch für Betriebe gewinnt die Messung und Validierung informell erworbener Kompetenzen an Bedeutung, da die qualitative Verbesserung der betrieblichen Arbeitsprozesse vom Überblick über die vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter abhängt (GILLEN 2006, 12). So ergeben sich Ansprüche an die Erfassung informell erworbener Kompetenzen aus individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Perspektive. Bezüglich outputorientierter Prüfungsformen, die gleichermaßen die informelle und formelle Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz erfassen, existiert in Deutschland ein erheblicher Entwicklungsbedarf, wie eine auf europäischer Ebene durchgeführte Vergleichsstudie des CEDEFOP zeigt (DOHMEN 2000, 767).

Am Beispiel der Situationsaufgaben (DREWES et al. 2000) lässt sich festmachen, dass arbeitsgebundene, aufgabenbezogene Lernformen für die outputbezogene Leistungskontrolle eines formell erworbenen Kompetenzzuwachses und auch als eine Prüfungsform eingesetzt werden können, d.h., dass über die Abarbeitung dieser Lernform die individuelle Entwicklung und Erweiterung von beruflichen Handlungskompetenzen nachgewiesen werden kann.

Arbeits- und Lernaufgaben leisten nicht nur einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung, sondern auch einen Beitrag zur Erfassung der erworbenen Kompetenzen, unabhängig davon, ob diese in informellen oder formellen Kontexten erworben wurden. Berufliche Prüfungen sind immer auch Messinstrumente, an die mit Blick auf die Messung von Kompetenzen die Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität zu stellen sind. In der bisherigen Prüfungspraxis werden diese Testgütekriterien nicht eingehalten. So mögen die Prüfungsbedingungen innerhalb einer Gruppe noch identisch sein, aber selten werden relevante Handlungskompetenzen gemessen und nicht selten ist der Prüfungsgegenstand veraltet oder didaktisch unzulässig reduziert.

Arbeits- und Lernaufgaben können als Prüfungsaufgabe und Messinstrument zur Validierung von Kompetenzen gleichermaßen verwendet werden.

## Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1997): Berufliche Ausbildung. In: WEINERT, F. E./ BIRBAUMER, N./ GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Praxisgebiete. Serie I. Pädagogische Psychologie. Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen.

BMBF (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. (BMBF PUBLIK). Bonn.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

HERBIG, B./ BÜSSING, A. (2003): Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln: Perspektiven für Arbeit und Organisation. In: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 12, 36-53.

DEHNBOSTEL, P./ MOLZBERGER, G./ OVERWIEN, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen. Dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin.

DEHNBOSTEL, P./ HABENICHT, T./ PROSS, G. (2005): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und kompetenzfördernde Weiterbildungsformen. In: GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildungen. Bielefeld, 137-150.

DALEY, B. J. (2001): Learning and Professional Practise: A Study of four Professions. In: Adult Education Quarterly, 52, 1.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation. Münster.

DEHNBOSTEL, P. (2004): Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishandbuch. Bonn

DEHNBOSTEL, P. (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education. Köln.

DEHNBOSTEL, P./ ROHS, M. (2003): Die Integration von Lernen und Arbeiten im Prozess der Arbeit - Entwicklungsmöglichkeiten arbeitsprozessorientierter Weiterbildung. In: MATTAUCH, W./ CAUMANNS, J. (2003): Innovationen der IT-Weiterbildung. Bielefeld, 103-114.

DOHMEN, G. (2000): 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: Materialien des Forums Bildung, erster Kongress des Forums Bildung am 14. / 15. Juli 2000, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, 756-771.

DREWES, C./ GIDION, G./ MÜLLER, K./ SCHOLZ, D./ WORTMANN, D. A. (2000): Aus der Arbeit lernen. Situationsaufgaben als neues Leitbild der Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall - Erste Ergebnisse aus den Modellprojekten. Materialien zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

ECKERT, M. (2003): Handelnd lernen in der Bauwirtschaft. Didaktische Aspekte der Berufsausbildung in der Bautechnik. In: MEYSER, J. (Hrsg.): Kompetenz für die Baupraxis: Ausbilden - Lernen - Prüfen. Ausbildungskonzepte und didaktische Materialien.

ECKHARDT, C./ BÖLKE, C. (1999): Lernen im Arbeitsprozess als didaktisch-methodisches Konzept. Band 3 des Zwischenberichtes (1996-1998) des Modellversuchs „Lernen im Arbeitsprozess – Qualifizierung an- und ungelernter junger Erwachsener mit dem Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses“. Bonn.

ERPENBECK, J./ HEYSE, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATION - ENTWICKLUNG – MANAGEMENT BERLIN (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a., 15-152.

FRANKE, G. (1999): Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: DEHNBORSTEL, P./ MARKERT, W./ NOVAK, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. 54-70.

GILLEN, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Münster u. a.

GRONWALD, D./ SCHINCK, H. (1999): Lernarbeitsaufgaben in der gewerblich-technischen Ausbildung. In: Die berufsbildende Schule. 51, H. 7-8.

HAHNE, K. (2003): Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung. Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 1.

HEIMANN, K. (2001): Betriebsräte gestalten Zukunft: Betriebspolitik braucht aktive Kompetenzentwicklung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1/2, 14-24.

HÖPFNER, H.-D. (1998): Das Konzept der Lern- und Arbeitsaufgaben als Grundlage einer lernortintegrierenden Ausbildungsgestaltung in einem doppelt qualifizierenden Bildungsgang. In: JENEWEIN, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Lernortkooperation in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Neusäß, 103-123.

HOWE, F./ HEERMEYER, R./ HEUERMANN, H./ HÖPFNER, H.-D./ RAUNER, F. (2002): Lern- und Arbeitsaufgaben für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung (Berufsbildung und Innovation, Bd. 1). Konstanz.

IT50PLUS (2009): FuTEx Corp. Online: http://www.futexcorp.de/ (16-10-2009).

JENEWEIN, K. (1998): Auftragsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben. Instrument einer lernortintegrierenden Ausbildung und mögliche Grundlage einer didaktischen Weiterentwicklung der Lernortfunktion in handwerklichen und industriellen Elektroberufen. In: EULER, D. (Hrsg.), Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?: Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, 429-445.

KOHL, M./ MOLZBERGER, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit - Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 101, 349-363.

KROGOLL, T. (1998): Lernaufgaben - Gestalten von Lernen und Arbeiten. In: HOLZ, H./ KOCH, J./ SCHEMME, D./ WITZGALL, E. (Hrsg.): Lern- und Aufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld, 148-165.

LATZEL, A. (2004): Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme – Messung, Potenzial und Training. München.

MALEK, R./ PAHL, J.-P. (1998): Kooperationsfördernde Lern- und Arbeitsaufgaben. In: HOLZ, H./ RAUNER, F./ WALDEN, G.: Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Bielefeld, 237-256.

MEYSER, J./ UHE, E. (2005): Informelles Lernen in der Bauwirtschaft - ein Bildungskonzept mit Tradition. In: ELSHOLZ, U. et al. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Münster u. a., 159-178.

MOLZBERGER, G./ SCHRÖDER, T. (2005): Von der Praxisentwicklung zur Theoriebildung und wieder zurück - handelnd forschen in einem arbeitsprozessorientierten Qualifizierungsprojekt. In: Weiterbildung - Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 16, 33-35.

MOLZBERGER, G./ SCHRÖDER, T./ DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D. (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren – Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. München.

POLYANI, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.

ROHS, M. (2004): Lernprozessbegleitung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung. In: ROHS, M./ KÄPPLINGER, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u. a., 133-158.

SCHREYÖGG, G./ GEIGER, D. (2004): Kann man implizites in explizites Wissen konvertieren? Die Wissensspirale auf dem Prüfstand. In: FRANK, U. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie in Ökonomie und Wirtschaftsinformatik. Theoriebildung und -bewertung, Ontologien, Wissensmanagement. Wiesbaden.

SCHRÖDER, T. (2004): Arbeitsprozess- und Kompetenzanalysen als Basis der Qualifizierung zum IT-Spezialisten. In: MEYER, R./ DEHNBOSTEL, P./ HARDER, D./ SCHRÖDER, T (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster 2004.

SCHRÖDER, T. (2009): Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit. Bielefeld.

SCHRÖDER, T./ DEHNBOSTEL, P. (2007): Arbeits- und Lernaufgaben - eine arbeitsgebundene Lernform für die betriebliche Berufsbildung. In: DEHNBOSTEL, P./ LINDEMANN, H.-J./ LUDWIG, C. (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster u. a., 291-300.

WILKE-SCHNAUFER, J. (1998): Kurzfassung der Arbeits- und Lernaufgabe „Erstellen von Arbeits- und Lernaufgaben“ zur Weiterqualifizierung von Ausbildern und ausbildenden Fachkräften. In: HOLZ, H./ SCHEMME, D. (Hrsg.): Medien selbst erstellen für das Lernen am Arbeitsplatz. Bielefeld, 171-184.

ZIMMER, G. (1998): Aufgabenorientierte Didaktik. Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: MARKERT, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt- und Subjektbildung. Baltmannsweiler, 125-166.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

SCHRÖDER, T. (2009): Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeitsprozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/schroeder_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Der Autor:

### Dr. THOMAS SCHRÖDER

Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: Thomas.schroeder (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp/

Annika Maschwitz
(Universität Oldenburg)

# Kompetenzmanagement und seine Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Lernen

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/maschwitz_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (MASCHWITZ 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/maschwitz_bwpat17.pdf

Zunehmender Wettbewerb und höherer Innovationsdruck erfordern neue Ansätze, um die individuellen personellen Ressourcen innerhalb eines Unternehmens wirkungsvoll fördern und effizient nutzen zu können. Ein Ansatz der hierzu einen Beitrag leisten kann, ist das gezielte Management von Kompetenzen, wenn es nicht nur punktuell eingesetzt wird, sondern ganzheitlich im Unternehmen Umsetzung findet. Im Gegensatz zur ‚klassischen' betriebliche Weiterbildung verknüpft sich mit den Ansätzen des Kompetenzmanagements die Hoffnung, Handlungs- und Problemlösestrategien entwickeln zu können, die mit den sich vollziehenden Veränderungsprozessen mithalten.

Dies bedeutet jedoch für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung neben strukturellen Veränderungen vor allem eine Didaktisierung der betrieblichen Arbeitsumgebungen. Die Folge ist sowohl ein notwendiger Orientierungswandel bei zentralen betrieblichen Akteuren in Richtung einer ressourcen- und potenzialorientierten Betrachtung der Beschäftigten und ihres Leistungsvermögen als auch die Heranführung der Mitarbeiter an neue Lernkulturen.

Ziel des Beitrages ist es, die Veränderungen im Bereich der Arbeits- und Lernbedingungen herauszuarbeiten und die daraus resultierenden Konsequenzen, insbesondere die neu definierte Führungsrolle der einzelnen Vorgesetzten und die Verbindung von Arbeiten und Lernen, aufzuzeigen.

## Competence management and its significance for in-company further education and training and in-company learning

Increasing competition and greater pressure for innovation demand new approaches to promote the individual human resources within an enterprise effectively and to use them efficiently. One approach that can contribute in this context is the targeted management of competences, if it is used not only sporadically but rather is implemented in the enterprise in an integrated way. In contrast to 'classic' in-company further education and training, the approaches of competence management are associated with the hope of developing action and problem-solving strategies, which will keep up with the ongoing processes of change.

However, this means structural changes for the field of in-company further education and training, but above all making the in-company working environments more didactically appropriate. The consequence is a necessary change of orientation by the central company actors towards a perception of the employees and their productivity in a resource and potential-oriented way, as well as introducing employees to new learning cultures.

The aim of this paper is to show the changes in the area of working and learning conditions, and to demonstrate the ensuing consequences, in particular the newly-defined leadership role of the individual superior, and the connection between working and learning.

**ANNIKA MASCHWITZ** (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

# Kompetenzmanagement und seine Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Lernen

## 1 Einstieg

Die Diskussion, ‚ob' eine Orientierung an den Kompetenzen[1] der Mitarbeiter, im Sinne einer Erweiterung der Autonomie der Beschäftigten und der Verbesserung des Lernens im Prozess der Arbeit und der persönlichen Weiterentwicklung, sinnvoll erscheint, steht nach Ansicht der meisten Kritiker nicht mehr im Vordergrund – vielmehr das ‚Wie'. Die fortschreitende Globalisierung und die damit einhergehenden notwendigen Veränderungen in der Berufsausbildung und Weiterbildung bedingen eine Orientierung am Individuum und machen den Erwerb und Ausbau von überfachlichen Kompetenzen notwendig. Dennoch mangelt es „an theoretischer Konsistenz und Begründungsreichweite der Konzepte und Instrumentarien, Qualifikationen adäquat zu beschreiben, zu erfassen und entsprechend zu entwickeln" (FAULSTICH 1998, 77). Die Umsetzung bleibt zumeist weit hinter den Modellen zurück und scheitert vor allem an den erheblichen Diskrepanzen zwischen idealen theoretischen Vorstellungen und bestehenden, oft nicht beachteten und oft nur schwer veränderbaren Strukturen in der Praxis. Die damit verbundenen Problembereiche gilt es aufzuzeigen und nach Lösungen zu suchen, damit Kompetenzmanagement[2] in der betrieblichen Weiterbildung eine ganzheitliche und Mitarbeiter fördernde Umsetzung erfahren kann. Dies setzt voraus, dass die Bereitschaft zum ‚Lebenslangen Lernen' und zur Entwicklung der eigenen Kompetenzen Teil der Unternehmenskultur wird und auf individueller wie auch auf organisationaler Ebene Förderung erfährt. Dabei gilt es den Spannungsbereich zwischen der Individualisierung der Personalentwicklung und der stärkeren Orientierung des Handelns am Bedarf des Unternehmens im Blickfeld zu behalten (vgl. HARDWIG 2004, 31f).

Der Mitarbeiter ist neben seiner Funktion als Leistungs- und Entgeltfaktor, auch Sinngeber- und Sinnempfänger eines Unternehmens und damit formender Teil der corporate identity, der Unternehmenskultur (vgl. MÜLLER-MEHRBACH 1991, 81f). Die Einführung eines Kompetenzmanagements erfordert demnach ein erhebliches Umdenken in den Führungsstrukturen und eine Umstrukturierung der Personalabteilungen. Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung bedeutet dies neben strukturellen Veränderungen vor allem eine Didaktisierung

---

[1] Dem hier verwandten Kompetenzbegriff wird der Erklärungsansatz von ERPENBECK/ HEYSE zugerunde gelegt: „Kompetenzen sind [...] Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, also Selbstorganisationsdispositionen", wobei es sich um die Kennzeichnung „nicht biologisch, sondern in der biographischen Entwicklung [...] angelegten Dispositionen" handelt (2008, 71).

[2] Vertiefende Literatur zum Thema Kompetenzmanagement finden Sie u. a. in: ERPENBECK/ HEYSE (2008); GNAHS (2007); HABICH (2006); HEYSE/ ERPENBECK (2007); NORTH/ REINHARDT (2005); PROBST ET AL. (2000); SCHRÖDER (2007). Hier wird explizit nicht ein bestimmter Ansatz fokussiert, sondern es soll vielmehr die Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und damit einhergehenden Lehr- und Lernprozesse dargestellt werden.

der betrieblichen Arbeitsumgebungen, welche mit der Einführung neuer Formen des Lernens und derer Umsetzung einhergeht. Die Folge ist sowohl ein notwendiger Orientierungswandel bei zentralen betrieblichen Akteuren in Richtung einer ressourcen- und potenzialorientierten Betrachtung der Beschäftigten und ihres Leistungsvermögen als auch die Heranführung der Mitarbeiter an neue Lernkulturen. Darüber hinaus gilt es bei der weiteren Betrachtung der Auswirkungen eines Kompetenzmanagementansatzes, die bestehenden oft tradierten Organisationsstrukturen im Blick zu behalten, da sie sich diese zumeist nicht, wie in der Theorie postuliert, einfach an einen Kompetenzmanagementansatz anpassen lassen. Im Folgenden geht es darum zu klären, wie sich die Einführung von Kompetenzmanagementansätzen in Unternehmen auf die Gestaltung der Personalentwicklung auswirkt. Es gilt die Veränderungen im Bereich der Arbeits- und Lernbedingungen herauszuarbeiten und die daraus resultierenden Konsequenzen, insbesondere die neu definierte Führungsrolle der einzelnen Vorgesetzten und die Verbindung von Arbeiten und Lernen, aufzuzeigen. Fraglich ist darüber hinaus, wie es um die Qualität der Bildung steht, die durch neue, arbeitsintegrierte Lernformen vermittelt wird.

## 2 Lernkonzepte

Es steht fest, dass Personalentwicklung sich i. S. eines Kompetenzmanagementansatzes immer weniger auf klassische Formen der betrieblichen Weiterbildung beziehen kann, wenn sie den aktuellen Anforderungen gerecht werden will. Damit verbunden sind neue Lernkonzepte, die zum einen auf einem neuen Lerninhaltsverständnis beruhen, die entinstitutionalisiertes Lernen zulassen und zum anderen neue Lernmethoden in den Mittelpunkt stellen. Dies setzt voraus, dass in den Unternehmen eine Lernkultur geschaffen wird, die dies ermöglicht und fördert. In diesem Zusammenhang werden des Öfteren Konzepte des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens genannt, die in der Literatur unterschiedlich diskutiert werden (u.a. ARNOLD/ BLOH 2001, 15). Ansätze kompetenzorientierter Entwicklungsprojekte liegen u. a. im Ausbau neuer Formen arbeitsbegleitender, selbst organisierter Lernstrukturen und einer Kompetenzen aktivierenden Arbeitsgestaltung wie auch im Ausbau der Rahmenbedingungen für systematische Personal- und Organisationsentwicklung zur Sicherung der Kompetenzentwicklung (vgl. HARDWIG 2004, 17). Als unterstützende Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung dienen dabei das Mitarbeitergespräch, die Anlernung am Arbeitsplatz wie auch Konzepte des Projektlernens. Eingebettet in lern- und kommunikationsfördernde Strukturen der Arbeitsorganisation, im Sinne von „gruppen- oder teambasierten Arbeitskonzepten“[3], können sie dazu führen, dass der Arbeitsplatz tatsächlich zum Lernort wird. Wird Lernen als „Voraussetzung für das Überleben eine jeden Unternehmens am Markt“ (MEYER-MENK 2002, 136f) gesehen und in diesem Sinne im Rahmen eines Kompetenzmanagements durch die Unternehmen in den Mittelpunkt gestellt, bedeutet dies

[3] Dazu zählen u. a. die systematische Einbeziehung von Mitarbeitern in hierarchieübergreifende Arbeitsbesprechungen und damit der Aufbau von Strukturen, die Gruppenarbeit ermöglichen, die Verbesserung der Möglichkeiten informellen Lernens und des Lernens in Gruppenarbeit (Gruppengespräche) wie auch die Einführung von Prozessbegleitern (vgl. HARDWIG 2004, 21f).

erhebliche Umstrukturierungsmaßnahmen innerhalb der Aus- und Weiterbildungsstrukturen, welche im Folgenden diskutiert werden.

## 2.1 Lernkultur

Zwei Schlagwörter tauchen bei der Betrachtung der geforderten Lernkultur zur Ermöglichung von Kompetenzentwicklung in der Fachliteratur immer wieder auf: der Informations- und Erfahrungsaustausch und die Fähigkeit zur Selbstorganisation (vgl. STAUDT 1997, 20ff; STAUDT et al. 2002, 220ff; MARTENS/ NACHTIGALL 2006, 125f). Beide Bereiche spielen bei der Entwicklung von Metakompetenzen, die „das Ausmaß für die Aufnahme und Integration neuer Informationen, d. h. die Fähigkeit zur Kompetenzentwicklung“ (MARTENS/ NACHTIGALL 2006, 125) elementar beeinflussen, eine wesentliche Rolle.

Nach SCHÜßLER/ WEISS ist Lernkultur „ein lernleitender, integrativer und latenter Orientierungs- bzw. Ermöglichungsrahmen, der in seinen Wirkungen alle Akteure, wie Individuen, Gruppen und Abteilungen, erfasst und Ergebnis und Prozess des Lernens beeinflusst“ (2001, 269). Dabei ist zwischen herkömmlicher Lernkultur und einer zukunftsorientierten, innovativen Lernkultur, die das individuelle und organisationale Lernen ermöglicht, zu unterscheiden (vgl. Abb. 1). Die Lernkultur eines Unternehmens baut auf den individuellen und kollektiven Bildern von Lernen und Lehren auf, so dass für eine Änderung bzw. der Implementierung einer Lernkultur beim einzelnen Mitarbeiter wie auch dem Führungspersonal (vgl. 3.2) und Weiterbildnern angesetzt werden muss. Das Lernsubjekt und der selbstorganisatorische Aneignungsprozess gerät vermehrt in den Mittelpunkt der Betrachtung, was auf eine enge Verknüpfung zu einer konstruktivistischen Lerntheorie[4] hinweist. ERPENBECK/ HEYSE sprechen an dieser Stelle, vom Lerner als „das handelnde Subjekt“ (2007, 124), das „für die Planung, Ausführung und Kontrolle von Lernprozessen (mit-)verantwortlich“ (ebd.) ist, wodurch die Überprüfung von Lernergebnissen nicht mehr über alleinige Reproduktion, sondern durch praktische Anwendung in der Arbeitssituation erfolgt.

[4] Nach der konstruktivistischen Lerntheorie beruht Wissen allein auf Sinneswahrnehmung und Denken (Kognition) und wird einzig im Gehirn des Subjekts erstellt. Somit ist Wissen nicht vermittelbar, sondern nur durch das Subjekt erfahr- und konstruierbar. Durch die konstruktivistische Sicht wird der Bildungsbegriff individualisiert und ‚entschult’ und verlegt sich mehr auf Bildungserfahrungen, die nachhaltige, verantwortliche Einsichten in die politische, ökonomische, soziale, technische Realität in allen Lebenslagen ermöglichen kann. Bildung schließt dabei den Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit ein (vgl. SIEBERT 1999, 191; SCHÜSSLER 2001, 14f; BERGMANN/ DAUB 2006, 93).

- Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit
- Lernen in „natürlichen“ Lernumgebungen als Erfahrungslernen,
  Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit
- Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten.
- Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht.
- Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbstständig.
- Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen:
  Sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen.
- Ermöglichungsdidaktische Lernarrangements

Abb. 1: Merkmale zukunftsorientierter, innovativer Lernkultur
(vgl. SCHÜSSLER/ WEISS 2001, 268).

Der Mensch und seine individuellen Fähigkeiten machen somit die Lernkultur eines Unternehmens und damit seines Kompetenzmanagements aus. Dies setzt voraus, dass der Mitarbeiter in die Lernkultur mit einbezogen wird und der Bereich des „an seiner Selbstbildung arbeitenden Subjekts, seines Lernens, seiner Weiterbildung und Kompetenzentwicklung“ (ERPENBECK 2004, 8) nicht ausgeblendet wird. Dazu gehören u. a. das informelle Lernen, das selbstorganisierte Lernen wie auch Erfahrungen und Werthaltungen. Im Unterschied zur ökonomischen Sichtweise, ermöglicht hier eine pädagogische Herangehensweise die individuelle Entwicklung und vor allem die Kompetenz des selbstständigen, reflektiven Handelns und Lernens in den Vordergrund zu stellen. Lernen ist somit nicht nur eine Strategie, die zum Kompetenzerwerb führt, sondern auch Teil des individuellen Kompetenzerwerbs bzw. -aufbaus, den es gilt nachhaltig zu gestalten. Nachhaltiges Lernen und damit eine nachhaltige Kompetenzentwicklung wird dann möglich, wenn eine Lernkultur anstelle einer Lehrkultur die betriebliche Weiterbildung prägt und das Lernverhalten wie auch die Lernergebnisse (Lerntransferproblematik) auf eine nachhaltige Nutzung und Wirkung ausgerichtet sind (vgl. u. a. SCHÜSSLER 2001, 1ff; MEYER-MENK 2002, 136ff; ERPENBECK/ HEYSE 2007, 96ff.).

## 2.2 Lerninhalte

Mit der Beschreibung der Lernkultur wird ein Orientierungs- und Ermöglichungsrahmen für ein Kompetenzmanagement gegeben, aber nichts über die Lerninhalte und dessen Vermittlung ausgesagt. Im Folgenden gilt es, den Inhalt genauer zu definieren und Gefahren bzw. eventuelle Problembereiche aufzuzeigen. Hier stellt sich vor allem die Frage nach der Qualität. Handelt es sich wirklich um anspruchsvolle, die Persönlichkeitsentwicklung fördernde Lerninhalte oder doch eher um ökonomisch verkürztes Anpassungslernen (vgl. HARDWIG 2004, 33)? Steht der Mitarbeiter im Sinne eines die Employability fördernden Kompetenzmanagements im Fokus des Lernens und der Kompetenzentwicklung oder gilt es eher den Mitarbeiter an das Unternehmen anzupassen und für seinen Bereich zu spezialisieren? Kompetenzmanagement kann schnell Gefahr laufen, statt einer ganzheitlichen Entwicklung den Mitarbeiter durch eine unternehmensspezifische Kompetenzentwicklung in seiner Employability einzuengen. Darüber hinaus kann ‚Anlernen’ durch Kompetenzentwicklung, statt einer

entwickelnden und ganzheitlichen Weiterbildung, dazu führen, dass Grundqualifikationen fehlen, die für eine interne und vor allem eine externe Employability notwendig sind. Nur „in Verbindung mit einer entsprechenden Lernkultur lässt sich die Zielsetzung der modernen Kompetenzdiskussion in Richtung einer Selbstorganisationsdisposition“ (HENNECKE 2008, 109) verwirklichen. Im diesem Sinne gilt es, Kompetenzmanagement derart in die Personalentwicklung zu integrieren, dass eine alle Kompetenzbereiche umfassende Kompetenzentwicklung möglich wird und die Lerninhalte dementsprechend ausgerichtet sind. Insbesondere der Ansatz des erfahrungsorientierten Lernens, welcher auf eine konstruktivistische Lern- und Lehrkultur verweist, gewinnt nun auch im betrieblichen Aus- und Weiterbildungsbereich an Bedeutung (vgl. MEYER-MENK 2002, 141ff) und stellt das individuelle Lernen in den Vordergrund. Hierfür bedarf es vor allem neuer Methoden in der betrieblichen Weiterbildung und einer eloquenten Schulung der Führungskräfte und Meister, um gemeinsam mit den Beschäftigten und Auszubildenden ihre Kompetenzen im fachlichen und überfachlichen Bereich zu erfassen, zu schulen, zu erweitern und auszubauen. Wesentlich ist dabei, dass die integrierten Lernsysteme und Kompetenzentwicklungsmethoden nicht nur im ‚Nachahmen’ bestehen, sondern ein nachhaltiges Lernen ermöglichen. Dabei bezieht sich nachhaltiges Lernen nicht nur auf den persönlichen Nutzen (Impact), sondern auch auf den gesellschaftlichen und den unternehmerischen Nutzen (Outcome) (vgl. SCHÜSSLER 2001, 21). Als Lerninhalte des Kompetenzmanagements können, ausgehend von einem erweiterten Lernbegriff im Sinne von Kompetenzen, neben Erkenntnissen, Informationen und Fertigkeiten ebenso wertorientierte Informationen und Handlungsweisen definiert werden (vgl. ders., 7).

### 2.3 Lernorte

Eine Integration der Lerninhalte in ein Kompetenzmanagementsystem ist maßgeblich von der Nähe bzw. der Distanz zwischen Arbeitsaufgabe und Ort der Maßnahme abhängig. Unterschieden wird dabei in der Literatur nach der ‚...-the job Systematik’ zwischen on-, near- und off-the-job Maßnahmen (vgl. STEPHAN/ ZIEGLER 2002, 414f)[5]. Darüber hinaus sind weitere Differenzierungen, wie z. B. into-the-job und out-of-the-job, zu verzeichnen. Allgemein lässt sich sagen, dass „je näher eine Maßnahme mit dem Arbeitsplatz verbunden ist, desto realer sind die Lernbedingungen und desto leichter fällt dem Teilnehmer in der Regel der Lerntransfer“ (ders., 415).

[5] Eine ähnliche Gliederung nehmen HEYSE/ ERPENBECK vor (vgl. 1997, 216ff).

| | | |
|---|---|---|
| **Off-the-job** bezeichnet meist institutionalisierte Maßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes, die losgelöst von der eigentlichen Arbeitsaufgabe durchgeführt werden. | **Near-the-job** Maßnahmen fin- den nicht am Arbeitsplatz statt, stellen jedoch aktuelle Probleme aus unmittelbarer Nähe zum Arbeitsplatz in den Mittelpunkt. | **On-the-job** bedeutet, dass das Lernen bzw. die Maßnahmen im unmittelbaren Vollzug der Arbeit stattfinden und somit eine direkte Nähe zur Arbeitshandlung gegeben ist. |

Abb. 2: Lernorte

On-the-job Maßnahmen ermöglichen dem Lernenden unter realen Lernbedingungen und damit unter erleichterten Lerntransfer, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Allerdings dominieren die heutige betriebliche Weiterbildung weitgehend off-the-job Maßnahmen, was zum einen dazu führt, dass ein Großteil des Gelernten nicht am eigentlichen Arbeitsplatz angewandt werden kann (fehlender Lerntransfer) und zum anderen Lernen im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung schwierig wird. Durch institutionalisierte Instruktion lässt sich vor allem explizites Wissen vermitteln, welches nur ein Teil der Kompetenzen einer Person ausmacht. Implizites Wissen und Fertigkeiten können nur über Beobachtung/ Erfahrung und insbesondere durch aktive Handlung gelernt werden (ders., 422f). Hier liegt eine der elementaren Problematiken der heutigen betrieblichen Weiterbildung und kann als einer der Gründe für den Trend zum arbeitsplatznahen Lernen aufgeführt werden. BOSCH führt hier insgesamt acht Gründe auf, wobei m. E. insbesondere die Suche nach nachhaltigen Organisationsformen und die Weitergabe von noch nicht kodifizierten Wissen im Arbeitsprozess eine wesentliche Rolle spielen (vgl. 2002, S. 262ff). Darüber hinaus gilt Lernen im Prozess der Arbeit „als entscheidendes Medium, um […] die Arbeitswelt mitzugestalten“ (REUTHER/ WEISS 2003, 92), wird aber in den wenigsten Fällen umgesetzt. Denn dies bedeutet eine notwendige Änderung des bisherigen Lernverständnisses: Von einer Fremd- bzw. Trainersteuerung hin „zu einem selbst- und eigenverantwortlichen Qualifizierungs- und Entwicklungsansatz, der für den Umgang mit Komplexität und Dynamik in den beruflichen Anforderungen fit macht“ (FENINGER 2004, 25). Die Bedeutung der Führungskräfte (hier auch i. S. von Meistern) wurde bereits angerissen und wird im Punkt 4.2 vertiefend behandelt. Zudem gewinnen der Arbeitsplatz und die realen Geschäftsprozesse, als Grundlage für die Vermittlung von Inhalten, vermehrt an Bedeutung, um einen Lerntransfer zu erleichtern.

Als Schlüsselbegriffe für die Integration von realen Geschäftsprozessen in die Weiterbildung sind die Kompetenzorientierung, die Ganzheitlichkeit und die Selbststeuerung zu nennen (vgl. FENINGER 2004, 25). Dies soll und darf nicht bedeuten, dass Weiterbildung und Kompetenzentwicklung alleine in den Verantwortungsbereich des Lerners im Sinne von Selbstorganisation fallen, sondern vielmehr unter modernen didaktischen Bedingungen in den Arbeitsprozess mit eingebaut werden müssen, um ein nachhaltiges und kompetenzerweiterndes Lernen zu fördern. Dies setzt voraus, dass das Lernfeld mit dem Anwendungsfeld übereinstimmt und damit der Transferproblematik entgegengewirkt wird (vgl. FAULSTICH 1998, 193ff; MÜNCH 1995, 142ff). Auch hier zeigt sich die neue Verantwortung der Führungskräfte, die es in das Kompetenzmanagement zu integrieren gilt.

## 2.4 Instrumente und Methoden

In Verbindung mit den Veränderungen der Lerninhalte und Lernorte (vgl. 2.2 und 2.3) geht die Entwicklung und Einführung neuer Methoden im Personalmanagement einher. Dabei ist zu verzeichnen, dass eine Vielzahl der Methoden aus anderen Fachrichtungen übernommen werden (Outdoortrainings aus der Erlebnispädagogik, Musiktherapie, Organisationsaufstellungen aus der Familienberatung etc.) oder auch auf spezielle Vorlieben der Trainer zurückzuführen sind (z. B. Kampfsporttechniken) und oft nichts substanziell Neues aufweisen bzw. grundlegende technische Erneuerungen fordern (E-Learning, virtuelles Lernen) (vgl. REGNET 2002, 189ff). Deshalb gilt es, gerade neue Methoden unter dem Aspekt der Akzeptanz und Wirksamkeit wie auch der eigentlichen Intention zu prüfen und in einer sinnvollen Kosten-Nutzen-Relation zu betrachten. Einen Überblick über die Instrumente der Kompetenzentwicklung und ihre Anwendungsgebiete bieten REGNET (2002), LICHARZ (2006) und WEGERICH (2007).

Bei der Vielzahl der Angebote und Methoden[6] ist vor allem die an die Lernkultur des Unternehmens angepasste Auswahl entscheidend, damit es sich nicht um zusammen gewürfelte Methoden handelt, die willkürlichen Trends folgen, sondern um sinnvoll kombinierte, auf die Lernenden und die Strukturen abgestimmte Methodenvariationen, die den Anforderungen gerecht werden. In diesem Sinne darf es nicht sein, dass Unternehmen von den Mitarbeitern erwarten, „dass sie diese Anforderungen angemessen erfüllen, ohne jedoch eine systematische und methodische Unterstützung bereitzustellen“ (ODENTHAL et al. 2007, 585). Auch bei der ständigen Betonung der Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Mitarbeiter sind die Unternehmen in ihrer Rolle als betriebliche Weiterbildner weiterhin bzw. erst recht gefordert, um eine individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dies betrifft die Formulierung klarer Anforderungsprofile und die systematische Erfassung benötigter Kompetenzen aus der Arbeitssituation, um sich bedarfsorientiert weiterbilden zu können, wie auch die professionelle inhaltliche Beratung und Motivation durch geschultes Personal, die Unternehmensanforderungen und individuelle Bedürfnisse zusammenbringen. FRANK et al. nennen zwei wesentliche Punkte, die erfüllt sein müssen, damit benötigte und vorhandene Kompetenzen zusammengebracht werden können: Zum einen müssen die Strukturen und die inneren Vernetzungen von Prozessen und Subsystemen wie auch deren Elemente im Arbeitssystem hinreichend erkannt und analysiert werden und zum anderen die vorhanden Kompetenzen erfassbar, messbar und abbildbar transparent sein, um auf diesen aufbauen zu können (vgl. FRANK et al. 2007, 833). Zudem müssen durch die gewählten Maßnahmen der Transfer und die Nachhaltigkeit der Wissensvermittlung, wie auch die Vermittlung effizienter Lernstrategien und -inhalte, die an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind, gesichert sein. Der Lerntransfer muss dabei das „Kernstück der Kompetenzerweiterung“ (WEGERICH 2007, 223) darstellen und das Ziel aller Lern- und Lehrmaßnahmen sein, wenn Kompetenzmanagement erfolgreich implementiert werden soll. Abschließend lässt sich

[6] REGNET nennt hier allein rund 25 neue Weiterbildungsmethoden, welche aktuell in der Fachliteratur diskutiert werden (vgl. REGENT 2002, 188).

sagen, dass es sich nicht um gänzlich neue Methoden handeln muss, sondern um ein neues Verständnis von Lernkonzepten, die arbeitsplatzintegriert stattfinden und bei denen „die Reflexion des eigenen Handelns und das daraus abgeleitete veränderte Vorgehen in der Umsetzung der Arbeitsaufgabe“ (ders., 221) im Vordergrund stehen.

# 3 Auswirkung auf die Struktur und tradierte Rollenbilder

Neben der Bedeutung von Kompetenzen für das Unternehmen und die Mitarbeiter und die damit einhergehende Lernkultur ist insbesondere die Verortung des Kompetenzmanagements im Unternehmen wesentlich. Eine nachhaltige Integration in die Unternehmensstrukturen und vor allem in die Unternehmenskultur ist unumgänglich, wenn Kompetenzmanagement nicht allein Fassade bleiben soll. Dezentralisierung der betrieblichen Weiterbildung stellt dabei eine Möglichkeit dar, abteilungsübergreifend Kompetenzmanagement umzusetzen. Dies hat jedoch zur Folge, dass Kompetenzentwicklung nicht mehr allein Aufgabe der Personalentwickler sein kann und zur ‚Chefsache’ wird, was wiederum einen Wandel in der Führungskräfterolle bedingt. Es ist allerdings an dieser Stelle zu bedenken, dass es nicht zu einer Idealisierung des ‚learning on the job‘ kommen darf, welches sich in der Praxis, betrachtet man die notwendigen Rollen- und Strukturwandel, oft nur schwer umsetzen lässt

## 3.1 Nachhaltige Integration der Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung, als ein individueller, bedarfsbezogener und selbstorganisierter Ausbau von Kompetenzen, kann aus dem Blickwinkel des Unternehmens mit den organisationalen Interessen korrelieren, wenn die individuelle Entwicklung des Mitarbeiters nicht eng an die des Unternehmens gebunden ist. ARNOLD/ BLOH gehen davon aus, dass „ökonomische und pädagogische Perspektiven bzw. (konkreter) betriebliche Qualifikationsanforderungen (mit entsprechenden Investitionen in die Humanressourcen) und Subjekt- oder Persönlichkeitsbildung (Kompetenzentwicklung und entsprechende Verantwortlichkeit) sich nicht prinzipiell ausschließen (müssen)“ (2001, 11). Dies setzt allerdings voraus, dass „Kompetenzmanagement als integriertes, dynamisches System [...] eine kontinuierliche Anpassung von Aufgaben durch[führt] und [...] strategische und organisatorische Veränderungen“ (UEPPING 2005,307) berücksichtigt. Integriertes Personalmanagement beinhaltet somit alle Ziele, Strategien und Instrumente, die das Verhalten der Mitarbeiter und der Führungskräfte beeinflussen und darüber hinaus die Verknüpfung der verschiedenen Bereiche des Personalmanagements (Gewinnung und Freisetzung, Beurteilung, Honorierung und Entwicklung) anstreben (vgl. KRES 2007, 131). Es geht somit über die von ARNOLD postulierte „Einführung integrativer Personalstrategien“ (1996, 89) hinaus, die vor allem die Integration der Mitarbeiter in die Handlungsabläufe der Personalentwicklung beschreibt, und muss abteilungsübergreifend wirksam werden. Um dies zu gewährleisten, kann es sinnvoll sein, betriebliche Weiterbildung dezentralisiert aufzubauen.

Eine Dezentralisierung der betrieblichen Weiterbildung bedeutet dabei nicht, das auf Personalentwicklungsabteilungen gänzlich verzichtet werden soll, sondern vielmehr, dass sich das

Selbstverständnis der Abteilungen ändert. Im Kontext einer Dezentralisierung der betrieblichen Weiterbildung müssen Personalentwicklungsabteilungen als Serviceeinrichtungen[7] verstanden werden, welche die Fachabteilungen bei der Durchführung eines Kompetenzmanagementansatzes beraten und unterstützen. Dies bedingt eine Umorientierung bezüglich der Planung, Gestaltung und Kontrolle des betrieblichen Weiterbildungsgeschehens, da eine Erweiterung des Weiterbildungsprogramms in Form einer selbstorganisierten Kompetenzaneignung dazu führt, dass letztendlich jeder Mitarbeiter Organisationsentwicklung betreibt (vgl. STAUDT et al. 2002, 94f).

Nachhaltig gesichert kann Kompetenzmanagement somit nur dann Erfolg bringen, wenn es im Unternehmen und in den Köpfen der Mitarbeiter und Führungskräfte verankert ist und dezentral gesteuert wird. Kompetenzentwicklung funktioniert nur unter der Prämisse, dass auf der einen Seite die Bereitschaft zur Umsetzung vorhanden ist und es auf der anderen Seite vor Ort, also in den einzelnen Abteilungen und Bereichen, durch die Mitarbeiter und Führungskräfte gelebt und vorgelebt wird. Dies macht eine durch die Personalentwicklungsabteilungen unterstützte Dezentralisierung unumgänglich und beinhaltet eine zunehmende Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklung, um die Nachhaltigkeit eines Kompetenzmanagementsystems zu sichern (vgl. HEYSE/ ERPENBECK 1997, 101ff; THIEM/ FISCHER 2007, 247). Aufgabe der Personal- und der Organisationsentwicklung ist es, „individuelle und organisationale Lernprozesse zu begleiten“ (THIEM/ FISCHER 2007, 247) und partizipativ zu gestalten, um damit eine nachhaltig ausgerichtete, individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dafür ist es notwendig, dass die Führungskräfte vermehrt in die Gestaltung und Optimierung der Arbeitsprozesse und in die Kompetenzentwicklung mit einbezogen werden und dafür auch Verantwortung tragen.

### 3.2 „Cäsar schlug die Gallier. Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?“[8]

Was in kleineren mittelständischen, vor allem handwerklichen Betrieben meist zur Unternehmenskultur gehört, ist in größeren mittelständischen Unternehmen und internationalen Konzernen oft verlorengegangen. Führungskräfte – Unternehmer, Meister und Manager – benehmen sich oft so, als ob sie allein das Unternehmen bzw. ihre Abteilung darstellen und vergessen dabei dessen wichtigste Ressource: die Mitarbeiter.

Ein ehrlich umgesetztes Kompetenzmanagement, das nicht allein aus Reputationsgründen eingeführt wird, versucht, diesem entgegenzutreten und stellt den Mitarbeiter und seine Kompetenzen in den Mittelpunkt. Dies setzt allerdings voraus, dass ein Umdenken der Führungskräfte stattfindet, damit eine nachhaltige Integration in die Unternehmensstrukturen und -kulturen erfolgen kann. Eine nachhaltige Integration von Kompetenzentwicklung wird erst dann möglich, wenn sich das Verhalten und das Qualifikationsprofil der Führungskräfte

---

[7] MÜNCH spricht hier vom Charakter einer Stabstelle, die insbesondere beratende, moderierende, initiierende, steuernde und unterstützende Funktionen übernehmen (vgl. 1995, 128).

[8] Aus „Fragen eines lesenden Arbeiters“ (BRECHT 1981, 51).

wesentlich ändern. Solange in alten Rollen verblieben wird, ist die Einführung eines Kompetenzmanagementansatzes allenfalls Fassade und Kompetenzentwicklung kann in Unternehmen nur oberflächlich oder gar nicht stattfinden. Fraglich, ob sich dies in althergebrachte Organisationsstrukturen einbringen und verankern lässt oder ob es theoretisches Wunschdenken bleibt. Kompetenzmanagement setzt voraus, dass Führungskräfte aktiv in den Personalentwicklungsprozess mit eingebunden sind (vgl. Punkt 3.1) und dort zugleich die Rolle des Lernenden und des Lehrenden übernehmen (vgl. MÜNCH 1995, 127). Lehrender im Sinne einer direkten Ansprechperson für seine Mitarbeiter wie auch mit Unterstützung der Personalentwicklungsabteilung als Verantwortlicher für deren Kompetenzentwicklung und Lernender in dem Sinne, dass er die dafür notwendigen Kompetenzen sich erst selbst aneignen bzw. gelehrt bekommen muss. Führungskräfte stehen als Vorbilder und als Impulsgeber im Mittelpunkt ihrer Abteilungen bzw. ihrer Unternehmen und sind damit ein wesentlicher Faktor für den Erfolg des arbeitsplatznahen Lernens. Dies bedingt ein ganz neues Qualifikationsprofil, dass sowohl kooperative und kollegiale Führungskompetenzen wie auch edukative Fähigkeiten beinhalten muss (vgl. MÜNCH 1995, 128 Abb. 41). Insbesondere bei Innovations- und Veränderungsprozessen zeigt sich bereits, dass Mitarbeiter vermehrt beteiligt werden, wobei hierbei das „strukturierende Prinzip nicht "Lernen" im Sinne des Erwerbs neuer Kenntnisse, sondern eher Strukturierung und Restrukturierung von Kooperationsbeziehungen" (HARDWIG 2004, 22) und Weitergabe von nicht kodifizierten Wissen ist.

*Welche konkreten Verpflichtungen lassen sich dadurch für Führungskräfte ableiten?*

Wenn Führungskräfte neben der Ermöglichung und Förderung kooperativer Selbstqualifikation für die rechtzeitige Teilnahme an gegenwärtigen und künftigen Bedarf orientierten Weiterbildungsmaßnahmen (on- und off-the-job) zuständig sind, dann kommt ihnen neben den Aufgaben ihrer traditionellen Rolle als Führungskraft auch eine maßgebliche Beteiligung im Prozess der Bedarfsermittlung und der Transfersicherung zu.

> „Kompetenzentwicklung bedeutet in diesem Fall das Kennenlernen und Ausprobieren individueller und kollektiver Lern- und Handlungsstrategien, aber ebenso Aufspüren und Experimentieren mit organisational verankerten Lern- und Handlungsmodi." (NOVAK 2002, 175.)

Dies bedeutet, dass Führungskräfte, wenn sie ihre Mitarbeiter für das Neue, die Veränderung begeistern sollen, sich in ihrer Arbeit nicht auf ihre Kontrolle verlassen, sondern Vertrauen erwecken müssen (vgl. BAILOM et al. 2005, 241), um neue Lernmethoden einführen zu können. Dabei ist zu beachten, dass Führungskräfte neben Team- und Sozialkompetenzen auch weiterhin die Rollen des Verantwortlichen und Entscheidungsträgers innehaben, die zusammen mit den sozialen Kompetenzen ein homogenes und authentisches Bild ergeben müssen. Eine auf Vertrauen basierende Führungsfunktion beinhaltet immer auch das Risiko, auf eine ‚kumpelhafte' Ebene abzugleiten, die das eigene Führungsverhalten und Durchsetzungsvermögen in Frage stellt. Hier gilt es innerhalb klarer Strukturen Ansprechpartner und Kompetenzentwickler für die Mitarbeiter zu sein und dabei die Rolle der Führungskraft nicht zu vernachlässigen. In vielen Unternehmen besteht immer noch das implizite Bild, dass eine Führungskraft durch klare hierarchische Strukturen vom Mitarbeiter getrennt sein muss, um

ein effizientes Arbeitsklima gewährleisten zu können. Dies bedingt, dass Führungskräfte, die die Belange und Interessen ihrer Mitarbeiter ernsthaft in den Mittelpunkt stellen und damit die Grundlagen für die Umsetzung eines Kompetenzmanagementansatzes schaffen, des Öfteren für ihr Verhalten bestraft werden und eine „Diskriminierung zum Sozial-Romantiker" (BUNGARD 2007, 70) nicht unüblich ist. Ein solches implizites und z. T. auch explizites Entgegenwirken der Etablierung einer Mitarbeiterförderung kann jedoch durch flankierende Maßnahmen der Unternehmensleitung eingeschränkt werden. Hierzu zählt u. a. die Einstufung der Mitarbeiterorientierung als ein relevantes Auswahl- bzw. Beförderungskriterium, die Übernahme des Mitarbeiterbildes in das Leitbild des Unternehmens, Zielvereinbarungen über mitarbeiterbezogene Kennzahlen und die Förderung von Team- und Sozialkompetenzen der Führungskräfte (u. a. ebd.). Dies macht erneut die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Integrierung in die Unternehmensstruktur und -kultur und die damit einhergehenden Schwierigkeiten deutlich.

Um Kompetenzmanagement in die betriebliche Weiterbildung zu verankern, ist es unumgänglich den Mitarbeiter und seine individuelle Kompetenzentwicklung in den Fokus der Unternehmen zu bringen und damit verbunden das Verhalten wie auch das Qualifikationsprofil der Führungskräfte darauf auszurichten. Unterstützt wird der Wandel der Rolle der Führungskräfte zudem durch die Forderung der Mitarbeiter nach individuellen Weiterbildungsmaßnahmen zur Kompetenzerweiterung, um ihre interne und externe Employability zu erhalten und den steigenden Anforderungen gerecht werden zu können. Da solche Maßnahmen vor allem am direkten Arbeitsplatz angesiedelt sind, kommt es zu einer Verschiebung von off-the-job Maßnahmen hin zu vermehrten on-the-job Maßnahmen (vgl. Punkt 2.3), wodurch Führungskräften eine Expertenfunktion im Bereich der Weiterbildung seiner Mitarbeiter zukommt, die nur sie in Absprache mit der jeweiligen Personalentwicklungsabteilung ausführen können. Neben der Verantwortung gegenüber ihren Mitarbeitern kommt den Führungskräften somit auch die Aufgabe zu, die eigenen Kompetenzen dahin zu entwickeln, dass sie den neuen Anforderungen an ihre Rolle gerecht werden können.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Gegensatz zur ‚klassischen' betriebliche Weiterbildung verknüpft sich mit den Ansätzen des Kompetenzmanagements die Hoffnung, Handlungs- und Problemlösestrategien entwickeln zu können, die mit den sich vollziehenden Veränderungsprozessen mithalten können. Eine Personalentwicklung, die sich Kompetenzentwicklung zu Eigen macht, kann mit dafür Sorge tragen, dass ein Unternehmen durch die Entwicklung der individuellen Kompetenzen der Mitarbeiter, der Führungskräfte und der Unternehmensleitung innovationsfähig bleibt und damit die nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit sichert. Dies bringt im Bereich der betrieblichen Weiterbildung Veränderungen und dementsprechend Problemfelder mit sich, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Die Einführung eines Kompetenzmanagements hat einen Orientierungswandel bei zentralen betrieblichen Akteuren in Richtung auf eine ressourcen- und potenzialorientierte Betrachtung

der Beschäftigten und ihres Leistungsvermögens zur Folge. Damit verbunden geht eine Aufwertung partizipativer Führungsstile, informeller wie auch institutionalisierte Formen der Kommunikation sowie Bereiche übergreifender Kooperationsbeziehungen einher. Die nachhaltige Integration bisher auf Teilbereiche konzentrierter Aktivitäten der Personalentwicklung und Organisationsgestaltung in ein gesamtbetriebliches System und damit die Verknüpfung von Unternehmensstrategie und Kompetenzentwicklung bedingt eine neue Aufstellung der betrieblichen Weiterbildung wie auch abteilungsübergreifend eine neue Rolle der Führungskräfte (vgl. Punkt 3). Qualifikationsprofile müssen angepasst und aufgrund der neuen Aufgabenbereiche eine Vertrauensbasis zwischen Führungskräften und Mitarbeitern geschaffen werden. Eine ganzheitliche Umsetzung, die von der Unternehmensleitung bis zum Mitarbeiter gelebt wird, scheint dabei unumgänglich. Problematisch wird es, wenn die Bedeutung von Kompetenzen durch die Mitarbeiter und das Unternehmen bzw. die Unternehmensleitung unterschiedlich wahrgenommen werden. Hier gilt vor allem zu beachten, dass die Entwicklung individueller Kompetenz eng mit den persönlichen Eigenschaften der Mitarbeiter verwoben ist und gleichzeitig ein Instrument zur Verfolgung übergeordneter personalpolitischer Interessen, wie zum Beispiel der Öffentlichkeitswirksamkeit und Reputation, darstellen kann.

Eine notwendige top-down-Umsetzung von Kompetenzmanagementansätzen, wie sie u. a. in den Ansätzen von HEYSE/ ERPENBECK (1977) postuliert wird, erfüllt erst dann seinen Zweck, wenn der Sinn der Kompetenzentwicklung im gesamten Unternehmen erkannt wird und auch umgesetzt werden kann. Dies schließt jeglichen oktroyierenden Charakter aus und setzt voraus, dass jeder Mensch – Mitarbeiter und Führungskraft – und seine individuellen Kompetenzen ernst genommen werden, damit das gesamte Unternehmen davon profitiert. Wesentlich ist auch, dass die Unternehmensleitung hinter dem einzuführenden Ansatz steht und dem gesamten Führungspersonal deutlich machen kann, dass nur durch die Stärkung der individuellen Kompetenzen die organisationale Kompetenz des Unternehmens wachsen kann. Damit fällt zugleich den Führungskräften die Aufgabe zu, dies an ihre Mitarbeiter zu vermitteln, um Blockadehaltungen bzw. fehlendes Engagement auszuschließen und zu selbstorganisierten und individuellen Lernen zu motivieren. Die Vermittlung von Handlungskompetenzen liegt damit zu einem großen Teil in den Händen der Führungskräfte. Dass diese, die selten für die didaktische Umsetzung geschult sind, nicht (allein) dafür verantwortlich sein können, scheint klar. Fraglich ist, wer für die Moderation von Handlungskompetenz, die als Voraussetzung für weitere Kompetenzentwicklung gesehen werden müssen, zuständig ist und wie dies im Speziellen ablaufen kann. Hier steht insbesondere die didaktische Schulung der Vorgesetzten und Trainer im Mittelpunkt, wobei die Schwerpunkte vor allem auf einer Learning-Outcome Orientierung und aktivierender Lernmethoden wie auch auf dem Umgang mit Lernplattformen und internetgestützten Lehr- und Lernmethoden liegen. Die Verbindung von Arbeiten und Lernen rücken in den Mittelpunkt der Betrachtung und könnte im Rahmen eines dezentralisierten Kompetenzmanagements Umsetzung erfahren.

Personalentwicklungsabteilungen kommt vermehrt die Aufgabe einer Service- und Dienstleistungsabteilung zu, die für die Verfügbarkeit und die Organisation der benötigten Maßnahmen zuständig ist und als Rücksprachepartner für die Führungskräfte fungiert, welche

zum umfassenden, direkten Ansprechpartner für ihre Mitarbeiter werden. Gerade dadurch kann eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Führungskräften und den Mitarbeitern erreicht werden, da „Kompetenzmanagement ein möglichst umfassendes Wissen über bestehende bzw. anzustrebende Kompetenzen voraus[setzt]“ (SCHRÖDER 2007, 281). Der Funktionswandel und die Restrukturierung der Personalabteilung weg von einer verwaltenden Personalfunktion mit einer angeschlossenen betrieblichen Weiterbildung, hin zu einer prozessorientierten, integrierten Personalbetreuung und -förderung, die Veränderungsprozesse in den operativen Bereichen unterstützt und laufend begleitet, kann somit die individuelle, an dem Menschen ansetzende Kompetenzentwicklung unterstützen und die Problematik des Lerntransfers erheblich vermindern.

Durch die Dezentralisierung der betrieblichen Weiterbildung, als eine Möglichkeit der nachhaltigen Integration des Kompetenzmanagements, ergeben sich darüber hinaus neue Lernformen und Weiterbildungsmethoden, wie das Lernen am Arbeitsplatz, die anforderungsorientierte Kompetenzentwicklung möglich machen. Voraussetzung dafür ist, dass eine entsprechende Lernkultur aufgebaut wird, die ein selbstorganisiertes Lernen fördert, welches sich an den individuellen Bedürfnissen, die sowohl an notwendigen berufsbezogenen Kompetenzen wie auch an eigenen individuellen Anforderungen anknüpfen, orientiert. Erst durch eine ganzheitliche Sicht des Menschen und dessen Bedürfnisse kann eine Kompetenzentwicklung stattfinden, die ein anforderungsgerechtes, nachhaltiges Lernen ermöglicht und reines Nachahmen ausschließt. Ein Teil der Prozesse, die momentan vor allem über informelles Lernen abgedeckt werden, müssen dafür systematisiert und eine gezielte Strategie im Unternehmen aufgebaut werden. Methoden, die sich bei off-the-job Maßnahmen bewährt haben, könnten dabei als Orientierung für die Weiterbildung an den neuen Lernorten, wie dem Arbeitsplatz, dienen und in Form eines Managementprozesses, der u. a. die Wahl der Lernorte und die Lernsteuerung regelt, umgesetzt werden. Dies setzt allerdings voraus, dass Kompetenzentwicklung nicht dazu eingesetzt wird, fehlende Grundqualifikationen der Mitarbeiter durch Anlernen mit Hilfe von Kompetenzentwicklungsansätzen zu ersetzen, sondern sich tatsächlich – und dies nicht nur bei der Entwicklung von Kompetenzen der Führungskräfte – mit den individuellen Anforderungen über die bestehende Qualifikation hinaus befasst. Personalentwicklung geht damit über eine rein fachlich-technische Qualifikation hinaus, darf sie jedoch nicht vernachlässigen, um auf anderen Ebenen und Bereichen überfachliche Qualifikationen (z. B. Sozial- und Methodenkompetenzen) entwickeln zu können.

Hier zeigen sich in der Praxis erhebliche Defizite und eine klare hierarchisch differenzierende Umsetzung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, die zum Teil fast Züge einer Re-Taylorisierung tragen, denen in Zukunft nur durch ein personalorientiertes Management und die Integrierung eines dementsprechenden Menschenbildes in die Unternehmensstruktur und -kultur entgegengewirkt werden kann. Zum jetzigen Zeitpunkt scheinen die beschriebenen notwendigen Voraussetzungen in vielen Unternehmen noch nicht hinreichend gegeben, so dass durch die Implementierung von Kompetenzmanagementansätzen hauptsächlich Fassaden aufgebaut werden. In diesem Sinne gilt es in den Unternehmen eine Kultur des Lernens und der individuellen Kompetenzerweiterung aufzubauen, die im Wesentlichen unterstützt

durch die Leitung und die Personalentwicklung von den Führungskräften gesteuert werden und auf den bestehenden Strukturen basieren muss.

## Literatur


ARNOLD, R (1996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3. überarb. Aufl. Baltmannsweiler.

ARNOLD, R./ BLOH, E. (2001): Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: ARNOLD, R./ BLOH, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren, 5-40.

BAILOM, F./ HINTERHUBER, H. H./ TSCHERMERNJAK, D. (2005): Leadership. Und das Engagement der Mitarbeiter hängt doch von den Führungskräften ab. In: SPECK, P. (Hrsg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden, 239-250.

BERGMANN, G./ DAUB, J. (2006): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden.

BOSCH, G. (2002): Neue Lernkulturen und Interessen der Beschäftigten. In: DEHNBOSTEL, P. et al. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 257-275.

BRECHT, B. (1981): Gedichte. 3. Aufl. Berlin, Weimar.

BUNGARD, W. (2007): Der Mitterarbeiter im Mittelpunkt – Schein oder Wirklichkeit? In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2007. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln , 63-71.

ERPENBECK, J. (2004): Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 79: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. Berlin, 7-89.

ERPENBECK, J./ HEYSE, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. aktual. und überarb. Aufl. Münster.

ERPENBECK, J./ HEYSE, V. (2008): Kompetenzmodelle und Personalentwicklung. In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2008. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln, 71-80.

FAULSTICH, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation. München.

FENINGER, G. (2004): Kompetenzorientierte Qualifizierung als Teil eines unternehmensweiten HR-Managements. Erfahrungen in der industriellen Praxis. In: HEYSE, V./ ERPEN-

BECK, J./ MAX, H. (Hrsg): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster, 25-31.

FRANK, G./ JANAS, D./ MESLÈRY, K. (2007): Wie kommt die Kompetenz zu Kompetenz? In: GfA (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in realen und virtuellen Arbeitssystemen. Bericht zum 53. Kongress der GfA vom 28. Februar – 2. März 2007. Dortmund, 833-838.

GNAHS, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld.

HABICH, J. (2006): Kompetenz-Management. Eine kritisch-rationale Analyse. München, Mering.

HARDWIG, T. (2004): Auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten Personalmanagement – erste empirische Befunde aus der betrieblichen Praxis (WiB Sample A). In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 89: Kompetenzorientiertes Personalmanagement als Grundlage wirtschaftlichen Erfolgs. Berlin, 9-42.

HENNECKE, M. (2008): Kompetenzentwicklung in der Ausbildung: Mode oder Methode. In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2008. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln, 108-119.

HEYSE, V./ ERPENBECK, J. (1997): Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld.

KRES, M. (2007): Integriertes Employability-Management. Arbeitsmarktfähigkeit als Führungsaufgabe. Bern, Stuttgart, Wien.

LICHARZ, D. (2006): Kompetenzanalyse und Kompetenzentwicklung in vernetzten Unternehmen. Saarbrücken.

MARTENS, D./ NACHTIGALL, C. (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in interkulturellen Lerngruppen. Selbstorganisationsmodelle für die Erklärung komplexer Gruppenphänomene. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 95/ Teil 1: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin, 117-136.

MEYER-MENK, J. (2002): Verbindungen von Arbeiten und Lernen in vernetzten Lernortstrukturen – eine Chance für die Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen!? In: DEHNBOSTEL, P. et al. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 135-149.

MÜLLER-MEHRBACH, H. (1991): Stellenwert und Gestaltung der betrieblichen Bildungsarbeit aus der Sicht der Betriebswirtschaftslehre. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit. Hohengehren, Baltmannsweiler, 74-82.

MÜNCH, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld.

NORTH, R./ REINHARDT, K. (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden.

NOVAK, H. (2002): Voraussetzungen für nachhaltiges lernen im Arbeitsprozess: Kompetenzerweiterung bei Führungskräften im betrieblichen Bereich. In: DEHNBOSTEL, P. et al. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, 171-183.

ODENTHAL, B./ PETERS, M./ SCHLICK, C. (2007): Ein Ansatz zur Identifikation von Anforderungen an Kompetenzen aus der Arbeit. In: GfA (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in realen und virtuellen Arbeitssystemen. Bericht zum 53. Kongress der GfA vom 28. Februar – 2. März 2007. Dortmund, 585-588.

PROBST, G. et al. (2000): Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. Wiesbaden.

REGNET, E. (2002): Neue Methoden in der Weiterbildung. In: BECKER, M./ SCHWERTNER, A. (Hrsg.): Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung. München, Mering, 187-204.

REUTHER, U./ WEISS, R. (2004): Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 79: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. Berlin, 91-138.

SCHRÖDER, M. (2007): IT-gestützte Kompetenzanalyse als Voraussetzung für ein ganzheitliches Kompetenzmanagement. Eine prozessorientierte Betrachtung. Hamburg.

SCHÜSSLER, I. (2001): Nachhaltiges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung.

SCHÜSSLER, I./ WEISS, W. (2001): Lernkulturen in der New Economy – Herausforderungen an die Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: ARNOLD, R./ BLOH, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren, 254-286.

SIEBERT, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel.

STAUDT, E. (1997): Kompetenzentwicklung und berufliche Weiterbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ursachen der Innovationsschwäche. 10 Thesen zum europäischen Kongress „Kompetenz ’97“. In: Berichte aus der angewandten Innovationsforschung No 167. Bochum.

STAUDT, E./ KRIEGESMANN, B. (2001): Kompetenz und Innovation – Objekt, Maßnahmen und Bewertungsansätze der Kompetenzentwicklung – Ein Überblick. In: STAUDT, E. (iAi): Berichte aus der angewandten Innovationsforschung, No 195. Bochum.

STAUDT, E. et al. (2002): Kompetenz und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung; edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung um Transformationsprozess Band 14. Münster, 127-235.

STEPHAN, H./ ZIEGLER, A. (2002): Entwicklung der individuellen Handlungsfähigkeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung; edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung um Transformationsprozess Band 14. Münster, 375-435.

THIEM, W./ FISCHER, J. (2007): Partizipative Prozesse in der Personalentwicklung. In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2007. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln, 221-229.

UEPPING, H. (2005): Kompetenz als Asset. Personalmanagement im demografischen Wandel. In: SPECK, P. (Hrsg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen. 2. akt. und erw. Auflage. Wiesbaden, 303-316.

WEGERICH, C. (2007): Neue Lernformen in Unternehmen. In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2007. Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln, 221-229.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

MASCHWITZ, A. (2009): Kompetenzmanagement und seine Bedeutung für die betriebliche Weiterbildung und das betriebliche Lernen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/maschwitz_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorin:

**ANNIKA MASCHWITZ**

Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

E-mail: a.maschwitz (at) uni-oldenburg.de

Homepage: http://www.web.uni-oldenburg.de/index.html

**Volker Born & Karin Wirth**
(Universität Leipzig & Universität Hamburg)

# Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess – Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen

Online unter: seit 26.4.2010

http://www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

**Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen**

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (BORN/ WIRTH 2010 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf

Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig verkürzt unter dem Aspekt informellen und/oder selbstgesteuerten Lernens diskutiert. Wenig Beachtung findet, dass die Konstruktion von Wissen auch als individuelles Wissensmanagement interpretiert werden kann. In der Forschung zum Wissensmanagement werden Prozesse untersucht sowie Instrumente konzipiert, die den Austausch von Informationen mit dem Ziel ermöglichen, individuell neues Wissen zu konstruieren. Eine Analyse und Bewertung dieser Instrumente aus didaktischer Perspektive findet jedoch nur vereinzelt und dann auch nur oberflächlich statt.

Im Rahmen dieses Beitrags wird der Austausch von Informationen in Arbeitsprozessen als eine Lehr-Lernsituation interpretiert. Erfahrene Mitarbeiter geben so ihr Wissen an andere weiter. Damit übernehmen Instrumente des Wissensmanagements innerhalb der Arbeitsprozesse eine didaktische Funktion. In diesem Beitrag werden Instrumente des Wissensmanagements wie z.B. Story Telling und Lessons Learned auf der Grundlage lerntheoretischer Erkenntnisse analysiert. Weiterhin werden Ergebnisse aus Projekten zum betrieblichen Wissensmanagement vorgestellt. Es wird diskutiert, ob und in welcher Form diese Instrumente geeignet sind, die Konstruktion von Wissen und somit individuelles Lernen in Arbeitsprozessen didaktisch zu unterstützen und zu fördern und wie sie gegebenenfalls anzupassen sind.

Mit diesem Beitrag soll ein Anstoß geleistet werden, das Wissensmanagement als einen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik relevanten Forschungsgegenstand zu verstehen bzw. wieder zu entdecken.

## In-company learning in the working processes – knowledge management as a subject for vocational education and training and business studies

In-company learning in the working process is often reduced in the discussion in the research literature to the perspective of informal and/or self-directed learning. There is little consideration of the fact that the construction of knowledge can also be interpreted as individual knowledge management. In the research on knowledge management processes are examined and instruments are conceived which make the exchange of information possible with the purpose of constructing new knowledge on an individual basis. An analysis and assessment of these instruments from a didactic perspective has, however, as yet taken place only occasionally and, even then, only superficially.

In the context of this paper the exchange of information in processes of work is interpreted as a teaching and learning situation. Experienced workers pass on their knowledge to others. In this way instruments of knowledge management take on a didactic function within the processes of work. This paper analyses instruments of knowledge management such as story telling and lessons learned on the basis of findings from learning theory. In addition, results from projects on in-company knowledge

management are presented. The paper discusses whether and in what form these instruments are appropriate for didactically supporting and promoting the construction of knowledge and thereby individual learning in processes of work, and in which ways they may need to be adjusted.

This paper aims to provide a stimulus for the understanding, or rediscovery, of knowledge management as a relevant subject of research for vocational education and training and business studies and for professional pedagogy.

**VOLKER BORN** & **KARIN WIRTH**

(Universität Leipzig & Universität Hamburg)

# Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess – Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen

## 1 Problemstellung

Immer komplexer werdende Arbeitsprozesse verlangen von Mitarbeitern nicht nur abstraktes Wissen, sondern erschweren auch dessen Erwerb im Rahmen der Arbeitstätigkeit. Daraus entstehen didaktische Anforderungen an die Ausgestaltung betrieblicher Arbeitsprozesse – sie sind als integrierte Prozesse des Arbeitens und Lernens zu verstehen. Die Erwartung, dass Mitarbeiter aus eigener Initiative und selbstgesteuert während der Arbeit Lehr- und Lernsituationen nutzen oder Lehr-Lernprozesse gar initiieren können, wird allerdings häufig nicht erfüllt: Eine Integration des Lernens in Arbeitsprozesse findet nur ansatzweise statt.

Im Fokus des Beitrags steht der Austausch textbasierter Informationen als Produktions- und Rezeptionsleistung. Sowohl Produktion als auch Rezeption der Informationen werden dabei als individuelles Wissensmanagement und damit als Teil eines Lehr-Lernprozesses interpretiert. Betriebswirtschaftlich kann es aufgrund des ökonomischen Prinzips durchaus notwendig und sinnvoll sein, den Austausch von Informationen zwischen Mitarbeitern und Führungskräften entlang eines Arbeits- oder Geschäftsprozesses zu steuern, aus pädagogischer Sicht gewinnen dabei aber Fragen der didaktischen Unterstützung individueller Produktions- und Rezeptionsleistungen an Bedeutung. Betriebliche Arbeitsumgebungen benötigen daher ebenso wie die dort verwendeten Instrumente und Methoden eine verstärkte Intervention aus didaktischer Perspektive. Diese Intervention erscheint unter dem Hintergrund zunehmend komplexer werdender Anforderungen an den einzelnen Mitarbeiter im Arbeitsprozess dringend erforderlich.

Dieser Sichtweise liegt ein Verständnis betrieblichen Lernens zugrunde, das in Kapitel zwei dargelegt wird. Arbeits- und Lernprozess werden zunächst begrifflich voneinander abgegrenzt. Dazu bietet es sich an, organisationstheoretische und lerntheoretische Positionen gegenüberzustellen und im individuellen Wissensmanagement aufeinander zu beziehen.

Im Forschungs- und Praxisgebiet des Wissensmanagements werden seit Beginn bzw. Mitte der 1990-er Jahre Instrumente entwickelt, die im Rahmen betrieblicher Arbeitsprozesse die Konstruktion von Wissen unterstützen sollen (ROMHARDT 1998). Diese Instrumente dienen u.a. dem Austausch von Informationen zwischen den am Prozess beteiligten Mitarbeitern und Führungskräften. In neueren Beiträgen des Wissensmanagements wird insbesondere auf das Potenzial der entwickelten Instrumente für die Unterstützung individueller Lernprozesse verwiesen (REINMANN/ MANDL 2009).

Instrumente des Wissensmanagements können in Lern- und Arbeitsprozessen u.a. eine didaktische Funktion übernehmen, dazu müssen sie allerdings bestimmten Anforderungen entsprechen. Aus der Perspektive der Wirtschaftspädagogik ist es daher angeraten, Methoden und Instrumente des Wissensmanagements einer Analyse unter didaktischen Kriterien zu unterziehen. Aus diesem Grund werden zwei Instrumente und Methoden des Wissensmanagements, das Storytelling und die Lessons Learned in Kapitel drei kurz vorgestellt und unter didaktischen Aspekten diskutiert. Ein kurzes Fazit sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen schließen diesen Beitrag ab.

# 2 Begriffliche Einordnung

## 2.1 Lernen im Arbeitsprozess

Für ein Verständnis betrieblichen Lernens bzw. eines Lernens am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess ist es hilfreich, die Begriffe des Arbeitsprozesses und des Lehr-Lernprozesses präziser zu fassen. Der Lernprozess wird in diesem Beitrag als pädagogischer, der Arbeitsprozess hingegen als organisationstheoretischer Begriff verstanden.

REBMANN, TENFELDE und UHE (1998, 131) unterscheiden zwischen **betrieblichem Lernen** am Arbeitsplatz und in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. DEHNBOSTEL (2007, 45) definiert „[a]rbeitsbezogenes Lernen [als] Lernprozesse, die sich auf Arbeit und Arbeitsprozesse beziehen“. Er unterscheidet verschiedene Modelle arbeitsbezogenen Lernens und teilt sie in arbeitsgebundenes, arbeitsverbundenes und arbeitsorientiertes Lernen (2002, 40ff.). Als arbeitsgebundenes Lernen nennt er z.B. die Bedingungen von Communities of Practice (vgl. LAVE/ WENGER 1991), in denen Novizen durch Partizipation an Erfahrung gewinnen. Als Beispiel arbeitsverbundenen Lernens gelten für ihn Modelle des Cognitive Apprenticeship (vgl. COLLINS/ BROWN/ NEWMAN 1989), die an Praktiken der traditionellen Handwerkslehre angelehnt sind und bei denen Lernende durch Imitation und Diskussion mit Experten eine Art kognitive Ausbildung durchlaufen. Arbeitsorientiertes Lernen findet z.B. in Lernbüros statt, also unter speziellen Lernbedingungen, aber mit deutlichem Bezug zu betrieblichen Arbeitsabläufen. Die Besonderheit des arbeitsbezogenen Lernens sieht DEHNBOSTEL (1996, 19) darin, dass „zusätzlich zur Arbeitsinfrastruktur eine Lerninfrastruktur besteht, so in Form von Ausstattungen, Lernmaterialien und multimedialer Lernsoftware.“. Auch REBMANN und TENFELDE (2008, 12ff.) unterscheiden verschiedene Lernarten lediglich anhand des Lernortes in Lernen in Lernumgebungen und Lernen in Arbeitsumgebungen. Betriebliches Lernen findet in der Regel in formalisierter Aus- und Weiterbildung (z.B. überbetriebliche Lehrlingsunterweisung, Produktschulungen, Führungskräfteseminare) statt. Lernziele, Lerninhalte und Lernkontrolle sind beim Lernen am Arbeitsplatz im Gegensatz zu formalisierter Aus- und Weiterbildung nicht auf der Grundlage eines Ordnungsmittels geregelt. Aufgrund dieser Unterscheidung kann Lernen am Arbeitsplatz auch als implizites oder inzidentelles (=unbeabsichtigtes) Lernen während der Arbeitszeit bzw. im Arbeitsprozess interpretiert werden, während in der Aus- und Weiterbildung explizites und

absichtsvolles Lernen mit eigenen Ressourcen (Zeit, Raum etc.) in institutionalisierten Zusammenhängen stattfindet.

Zur Schärfung des Begriffs Lernen im Arbeitsprozess kann die Unterscheidung der Lernorte nur bedingt beitragen. Insbesondere bleibt ungeklärt, in welcher Form Lern- und Arbeitsprozesse begrifflich abzugrenzen bzw. im Rahmen didaktischer Gestaltung aufeinander zu beziehen sind. Innerhalb dieses Beitrags werden die zentralen Begriffe Lernprozess und Arbeitsprozess wie folgt definiert: Der **Lernprozess** lässt sich als individueller und kognitiver Prozess mit motivationalen, emotionalen und volitiven Faktoren fassen, in dessen Zentrum die Konstruktion von Wissen steht. ACHTENHAGEN (1992, 120ff.) unterscheidet mit Bezug auf kognitions- und handlungstheoretische Forschungen fünf Strukturkomponenten des Lernhandelns, die der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements als Lernprozess zugrunde liegen: Zunächst erfolgt eine Orientierungsphase bzw. Situations-Definition, anschließend definiert der Lernende seine Ziele, plant die Handlung, realisiert seinen Plan und kontrolliert dabei laufend den Erfolg. Zum Schluss findet eine Kontrolle und Bewertung des gesamten Verlaufs sowie ein Abgleich mit dem Ziel statt. In diesem Beitrag wird das Lernhandeln als zentraler Bestandteil des Lernens im Arbeitsprozess verstanden.

Das Handeln von Mitarbeitern und Führungskräften in **Arbeitsprozessen** ist auf ein gemeinsames Ziel aller Beteiligten einer Organisation ausgerichtet, dem Erstellen eines Produktes oder einer Dienstleistung. Spezifische Aufgaben zu dessen Her- bzw. Bereitstellung werden entlang des Arbeitsprozesses organisiert. Dieses Ziel ist zentrales und zugleich konstituierendes Element des Arbeitsprozesses. Zur Bearbeitung der Aufgaben im Arbeitsprozess übernehmen Mitarbeiter und Führungskräfte unterschiedliche Funktionen (z.B. Leistungserstellung, Prozesskontrolle, Prozesssteuerung), die aus normativen Erwartungen an die Beteiligten resultieren und in Zuständigkeiten, Verantwortungsbereichen, Rechten und Pflichten der Mitarbeiter und Führungskräfte vergegenständlicht sind. Funktionen helfen, die Zusammenarbeit in der Organisation zu koordinieren, „indem den Akteuren auf bestimmten Positionen Routinen an die Hand gegeben werden“ (ABRAHAM/ BÜSCHGES 2004, 161).

Lernprozesse werden in Abhängigkeit von individuellen Lernbedürfnissen, dem Vorwissen und gegebenen Lernzielen didaktisch-methodisch unterstützt. Dagegen ist der Arbeitsprozess an einer effizienten Her- bzw. Bereitstellung eines Objektes ausgerichtet. Es kann festgehalten werden, dass im Gegensatz zur Objektorientierung des Arbeitsprozesses individuelles Lernhandeln somit auf eine subjektbezogene Sichtweise fokussiert. Eine Integration von individuellem Lernen in organisationale Arbeitsprozesse kann stattfinden, wenn die Gestaltung von Arbeitsprozessen sich neben objektorientierten auch an subjektorientierten Kriterien orientiert.

## 2.2 Individuelles Wissensmanagement

Wenig Beachtung in der wirtschaftspädagogischen Diskussion findet hingegen, dass der Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in betrieblichen Arbeitsprozessen, also die Konstruktion von Wissen, auch als **individuelles Wissensmanagement** interpretiert

werden kann. Eine Bezugnahme der Begriffe betriebliches Lernen oder Lernen im Arbeitsprozess mit dem Wissensmanagement wird in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur nur rudimentär vorgenommen. Als eine allgemeine bzw. grundlegende Position kann Wissensmanagement wie folgt definiert werden: „Wissensmanagement bezeichnet den *systematischen* und *begründeten* Umgang mit Wissen […].“ (REINMANN/ MANDL 2009, 1050, Hervorheb. i. Orig.). In der Forschung zum Wissensmanagement werden Prozesse untersucht sowie Instrumente konzipiert, die den Austausch von Informationen mit dem Ziel ermöglichen, individuell neues Wissen zu konstruieren. Wissensmanagement kann somit auch als ein psychologisch bzw. lerntheoretisch akzentuiertes Konzept aufgefasst werden, das in einen organisationalen Kontext eingebettet wird (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2000). Dieser Sichtweise schließen sich die Autoren dieses Beitrages weitgehend an.

REINMANN und MANDL (2009) verstehen in ihrem Konzept Wissensmanagement als einen individuellen Lernprozess, dessen Voraussetzungen Lernstrategien, Problemlösefähigkeit und metakognitives Wissen sind und grenzen es von eher ingenieurwissenschaftlichen, betriebswirtschaftlichen oder soziologischen Sichtweisen ab. Das Konzept des individuellen Wissensmanagements verbindet lerntheoretische Erkenntnisse der Kognitionspsychologie mit dem Managementbegriff aus der Organisationslehre. Es übt damit eine Art Brückenfunktion zwischen den individuellen Bedingungen des Lernprozesses und dem steuernden Anspruch des Managements des Wissens aus (vgl. REINMANN 2005, 12). Im Konzept des individuellen Wissensmanagements werden die vier Prozesskategorien Wissensrepräsentation, Wissensnutzung, Wissenskommunikation und Wissensgenerierung unterschieden. Ergänzt werden diese um die Metakategorie Stress- und Fehlermanagement sowie die Steuerungskategorien Zielsetzung und Evaluation. Während bei der Wissensrepräsentation vornehmlich das sichtbare oder hörbare Format im Vordergrund steht, stellt die Wissensnutzung auf den Handlungsaspekt beim Einsatz des vorhandenen Wissens ab. Unter Wissenskommunikation wird im Konzept des individuellen Wissensmanagements der Austausch von Informationen insbesondere als individuelle Produktions- sowie- Rezeptionsleistung spezifiziert (vgl. REINMANN/ EPPLER 2008). Die Wissenskommunikation umfasst damit auch Prozesse der individuellen Konstruktion sowie der Ko-Konstruktion von Wissen in kleinen Gruppen (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL 2000). Eng verknüpft mit der Kategorie der Wissenskommunikation ist die Wissensgenerierung. Damit kann zum Ausdruck gebracht werden, dass der Erwerb neuen Wissens eng verbunden ist mit dem Austausch von Informationen, d.h. individuelles Lernen im Rahmen der Produktion und Rezeption von Informationen stattfindet kann. Innerhalb dieses Beitrags wird der Begriff der Konstruktion von Wissen verwendet, der synonym zur Kategorie der Wissensgenerierung verstanden werden kann.

### 2.3 Produktion und Rezeption von Informationen

Der **Austausch von Informationen** zwischen mehreren Beteiligten in Arbeitsprozessen wird insbesondere in der verhaltensorientierten Organisationstheorie untersucht. Im Fokus steht nach MARCH und SIMON (1993) die Analyse, Beschreibung und Erklärung, wie Organisationen die Beteiligten zu einem koordinierten und motivierten Handeln bewegen können,

obwohl es sich um Individuen und Gruppen mit divergierenden Interessen und unterschiedlichem Informations- und Wissenstand handelt. Innerhalb des Arbeitsprozesses dienen Informationen dazu, gemeinsame Vorstellungen aller Beteiligten zu einem Arbeitsgegenstand auszudrücken. Diese gemeinsamen Vorstellungen sind eine Bedingung für die erfolgreiche Durchführung von Aufgaben bzw. die Übernahme verschiedener Prozessfunktionen im Arbeitsprozess. Informationen sind damit auf das zu erstellende Objekt, z.B. das Produkt oder die Dienstleistung, hin zweckgerichtet (z.B. als Produktnummer, Auftragsnummer, Produktbeschreibung oder Kundendaten). In Arbeitsprozessen dient die Produktion von Informationen nicht in erstere Linie der Unterstützung eines individuellen Lernprozesses. Ein objektbezogener Austausch von Informationen kann dazu führen, dass die Auswahl und die sprachliche Formulierung von Informationen nicht in Abhängigkeit der (Lern-)Bedürfnisse des Rezipienten erfolgen.

Der Austausch von Informationen wird in diesem Beitrag als individuelle **Produktions- und Rezeptionsleistung**, d.h. als Teil von Lehr-Lernprozessen verstanden. Lernende bzw. Mitarbeiter und Führungskräfte treten bei der Konstruktion von Wissen aktiv in Interaktion mit der betrieblichen Umwelt, d.h. sie produzieren und rezipieren Informationen (vgl. REINMANN/ EPPLER 2008). Produktion und Rezeption dienen sowohl dem Austausch von Informationen mit der Umwelt als auch der aktiven Konstruktion von (neuem) Wissen. Ein Austausch von Informationen kann dabei durchaus als gegenseitige Anreicherung, als Lernen voneinander verstanden werden. Damit hat der Austausch von Informationen nicht nur objektorientierte, sondern auch subjektorientierte Bedeutung. Produktion und Rezeption von Informationen werden so nicht nur für organisationale Arbeitsprozesse, sondern auch für individuelle Lernprozesse bedeutsam.

Bedeutung erhält die jeweilige Information erst dadurch, dass sie von Mitarbeitern und Führungskräften sowohl produziert als auch rezipiert wird und dabei jeweils eine Interpretation erfährt. Der Gegenstand von Informationen ist, und damit unterscheidet sich das individuelle Wissensmanagement vom rein informationstechnischen Datenmanagement, nicht kontextfrei zu verstehen. Der organisationale Arbeitsprozess kann dabei als **Kontext** individueller kognitiver Tätigkeiten des Lernens respektive der Produktion und Rezeption von Informationen interpretiert werden, ein weiterer Anteil der Informationen ist also kontextspezifisch.

Empirische Ergebnisse aus wirtschaftspädagogisch akzentuierten Forschungsarbeiten zum Wissensmanagement belegen, dass Informationen in Arbeitsprozessen häufig unzureichend bereitgestellt werden (FÜRSTENAU et al. 2005; LANGFERMANN 2005; BORN 2008). Informationen sind in Arbeitsprozessen zumeist einseitig objektorientiert ausgestaltet. Es werden vorrangig Fakten dargestellt, die sich in erster Linie auf den zu erstellenden Gegenstand (z.B. Produkt oder Dienstleistung) beziehen, in ihrer systematischen Anordnung am Objekt orientiert sind, zum Teil unvollständig und sprachlich eingeschränkt verständlich sind und somit einen Subjektbezug vermissen lassen und die Konstruktion von Wissen nicht umfassend genug unterstützen können. Dieser Sachverhalt konnte insbesondere darauf zurück geführt werden, dass bei der Produktion von Informationen nicht beachtet wurde, welche individuellen Informationsbedarfe in Abhängigkeit von den jeweiligen Prozessfunktionen der

Mitarbeiter und Führungskräfte bestanden, d.h. die Kontextfaktoren, in denen individuelle Lernprozesse stattfanden oder stattfinden sollten, werden nicht ausreichend berücksichtigt. Für ein umfassenderes Verständnis individuellen Lernens im Arbeitsprozess kann es daher zweckmäßig sein, die **subjektive Position** der Mitarbeiter und Führungskräfte innerhalb des Arbeitsprozesses zu berücksichtigen. Die jeweilige Position kann durch die zugehörigen Prozessfunktionen und die dabei benötigten Informationen beschrieben werden. Eine Berücksichtigung der Lernbedürfnisse beim Austausch von Informationen impliziert dann u. a. die Rezeptionsziele, die Rezeptionsstrategie (bzw. die kognitiven Fähigkeiten der Rezeption) und das Vorwissen der rezipierenden Mitarbeiter und Führungskräfte (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL/ BALLSTAEDT 1995). Ein solches Wissen ermöglicht es den Mitarbeitern nicht nur, ihre eigenen Handlungen planen, durchführen und bewerten zu können, sondern auch eine kritische Reflektion der Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern im Arbeitsprozess auf einer organisationalen Ebene durchzuführen. Zudem ist es möglich, Kenntnisse zu Funktionen bzw. Aufgaben vor- und nachgelagerter Positionen im Arbeitsprozess zu erwerben, um künftig ein gemeinsames Vorgehen im Arbeitsprozess zu optimieren.

Im Arbeitsprozess nutzen erfahrene Mitarbeiter spezifische **Instrumente** (z.B. Protokolle, Management Summaries, Lessons Learned und überlieferte Unternehmensgeschichten) zum Austausch von Informationen. Diese Instrumente dienen dazu, Informationen zu speichern und zu verteilen. Zum einen bedeutet dies, dass die Produktion nicht von der Rezeption trennbar ist. Das Instrument dient als Verbindungsglied zwischen dem Produzenten und dem Rezipienten. Produktions- und Rezeptionssituation sind jeweils bei der Instrumentenverwendung zu berücksichtigen. Zum anderen trägt das jeweilige Instrument dazu bei, dass spezifische Funktionen von Mitarbeitern und Führungskräften im Arbeitsprozess erfüllt werden können. Damit kann ein bedeutender Anteil der Informationen (im Rahmen der Produktion und Rezeption) inhaltlich bestimmt werden. Zu klären ist allerdings, ob und in welcher Form objektbezogene Informationen für subjektorientierte Zwecke – der individuellen Konstruktion von Wissen - genutzt werden können und wie die Produktion und Rezeption dieser Informationen didaktisch auszugestalten ist.

## 2.4 Instrumente des Wissensmanagements

In Forschung und Praxis des Wissensmanagements wird eine Vielzahl an Instrumenten bereitgestellt, die Speicherung und Austausch bzw. Verteilung von Informationen ermöglichen (vgl. PROBST/ RAUB/ ROMHARDT 2006). Im Folgenden werden zwei ausgewählte Instrumente des Wissensmanagements vorgestellt. Diese Instrumente eignen sich aus didaktischer Sicht besonders, um mit didaktischer Zielsetzung angepasst zu werden und dann individuelle Lernprozesse in organisationalen Arbeitsprozessen zu ermöglichen.

In der Literatur existieren durchaus unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Definition und Klassifikation von Instrumenten des Wissensmanagements (vgl. ROEHL 2000, 3). Laut ROMHARDT (1998) dienen Instrumente als Hilfsmittel der zielgerichteten Intervention in Arbeitsprozesse. Dazu müssten Instrumente des Wissensmanagements kontextspezifisch sein, um in unterschiedlichen sozialen Systemen wirken zu können. In welcher Form eine Kontext-

spezifizität konkretisiert werden kann, bleibt weitgehend ungeklärt. EPPLER (2004, 254) definiert den Instrumentenbegriff dagegen „[…] als ein objektives oder zielbezogenes, wiederholt einsetzbares, strukturiertes und mit externen Repräsentationen unterlegtes Vorgehen, das Denkoperationen schrittweise unterstützt und einen belegbaren Nutzen stiftet“. Im Rahmen dieses Beitrags wird bezugnehmend auf die Definition von EPPLER dann von einem Instrument des Wissensmanagements gesprochen, wenn es geeignet erscheint, individuelles Lernen im Arbeitsprozess, insbesondere Denkoperationen beim Problemlösen wie z.B. das Bewerten, Vergleichen, Interpretieren, Unterscheiden und Kategorisieren zu unterstützen. Diese Denkoperationen vollziehen sich bei der Produktion bzw. der Rezeption von Informationen im Kontext des Arbeitsprozesses. Instrumente des Wissensmanagement erscheinen daher nicht nur für den Austausch von Informationen mit Objektbezug geeignet. Sie können auch zur Unterstützung von individuellen Lernprozessen verwendet werden. In diesem Fall sind sie allerdings didaktisch-methodisch auszugestalten.

Zum Austausch von Informationen bedient sich das Wissensmanagement einer Vielzahl an Instrumenten wie z.B. Wissensleitbilder, Lessons Learned, Storytelling, Wissenslandkarten, Yellow Pages, Wissensmarktplätzen oder Learning Journeys (vgl. PROBST/ WIEDEMANN/ ARMBRUSTER 2001; ROMHARDT 1998). Im Rahmen dieses Beitrags wurden die Instrumente Storytelling und Lessons Learned ausgewählt, da

- beide Instrumente primär der Speicherung und dem Austausch von Informationen dienen; sie scheinen daher geeignet, individuelle Produktions- und Rezeptionsleistungen der Mitarbeiter und Führungskräfte unterstützen zu können,
- beide Instrumente nicht (nur) zur Speicherung bzw. Dokumentation von Faktenwissen genutzt werden können; sie ermöglichen es darüber hinaus, Kontextfaktoren bei der Produktion von Information zu berücksichtigen,
- mit beiden Instrumente der Anspruch verfolgt werden kann, bereits vorhandenes (implizites) Wissen zu explizieren,
- beide Instrumente genutzt werden können, absichtsvoll aktuelle Wissensstände der Mitarbeiter aktiv zu verändern bzw. zu erweitern und
- beide Instrumente in der betrieblichen Praxis nicht bzw. nicht ausschließlich in der Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden, sondern den Anspruch erheben, sich auf ein Lernen im Arbeitsprozess zu beziehen.

Unter **Storytelling** ist zunächst eine Methode „zu verstehen, mit de[m] (Erfahrungs-)Wissen von Mitarbeitern […] aus unterschiedlichsten Perspektiven der Beteiligten erfasst, ausgewertet und in Form einer Geschichte so aufbereitet wird, dass die ganze Organisation davon profitieren kann.“ (THIER 2004, 67 f. mit Bezug auf KLEINER/ ROTH 1998). Mittlerweile werden unter Storytelling verschiedene Instrumente zusammengefasst, bei denen der Fokus darauf liegt, Wissen von Mitarbeitern im Kontext zu erfassen, zu analysieren oder aufzubereiten (vgl. SOTTONG/ MÜLLER/ FRENZEL 2004; ERLACH/ THIER 2005). Auch verschiedene Arten, das gesammelte Wissen darzustellen (z.B. Comic, Märchen, Theater) gelten mittlerweile als Storytelling. Ziel des Einsatzes von Storytelling im Unternehmen kann es u.a. sein, für neue Ideen Akzeptanz zu schaffen oder geltende Normen bewusst zu machen und

kritisch zu hinterfragen (z.B. beim Cultural Change Management; ERLACH/ THIER 2005, 152ff.). Ein weiteres Ziel bezieht sich auf das „Heben“ von Erfahrungswissen von Mitarbeitern, z.B. beim Ausscheiden langjähriger Mitarbeiter (leaving experts), aber auch bei Projekterfahrungen (Project Debriefing, Pilotprojekten). REINMANN (2005a, 7, Hervorheb. i. Orig.) definiert drei Bestimmungsstücke des Erfahrungswissens: "a) Erfahrung setzt *Handeln* in konkreten *Situationen* voraus, b) Erfahrung erfordert *Zeit* und eine ausreichend *lange* Beschäftigung auf einem Gebiet, und c) Erfahrung entsteht erst, wenn man zum eigenen Handeln auch auf *Distanz* gehen kann und über das Erlebte und das eigene Tun *reflektiert*." Die Grundlage des Storytellings ist historisch bei Märchen, Fabeln und ähnlichem zu finden (SOTTONG/ MÜLLER/ FRENZEL 2004). Durch das Erzählen einfacher Geschichten (z.B. „Mein Kollege hatte damals ein ähnliches Problem…“) wurden und werden auch heute noch Informationen im Kontext an andere weitergereicht.

Die Methode des Storytelling wurde allerdings gegenüber einfachen Geschichten um Erzählstrukturen und –ziele verfeinert sowie u.a. in folgenden spezifischen Instrumenten umgesetzt: Narrative Interviews gelten als Analysetool zur Dokumentation schwer fassbaren Erfahrungswissens, Learning Histories (d.h. das Zusammenfassen von Kernaussagen mehrerer Interviews in einem Erfahrungsdokument) werden als Aufbereitungstools herangezogen, um Erfahrungen und Stimmungen im Unternehmen zu sammeln und darzustellen, Story Constructions setzen mehrere authentische Berichte zu einer fiktiven Geschichte zusammen und Springboard Stories konstruieren eine Geschichte mit „Sprungbrett“-Funktion, um Mitarbeitern den Zugang zu Veränderungen zu erleichtern. Storytelling findet seit einiger Zeit auch Eingang in Schulen, z.B. beim Einsatz von Lerntagebüchern oder, wenn das Erzählen von Geschichten als Unterrichtsziel verstanden wird (z.B. im Fremdsprachen- oder Sachunterricht, vgl. KAHLERT 2005). Verschiedene Ansätze nutzen Storytelling für die didaktisch-methodische Ausgestaltung von Lernumgebungen (vgl. die Aufsätze in SCHANK 1998; WIRTH 2006a, 2006b) und weiten deren Einsatzgebiet sogar auf curriculare Fragestellungen aus (WIRTH 2006a, 2006c).

Als zweites Instrument des Wissensmanagements wird im Folgenden auf **Lessons Learned** eingegangen. Lessons Learned ist ein in der betrieblichen Praxis gebräuchlicher, aber in der Literatur zum Wissensmanagement weitgehend unscharf verwendeter Begriff. PROBST et al. (2006, 134) verstehen unter Lessons Learned die Essenz der Erfahrungen, welche in einem Projekt gemacht wurden. Sie können somit als Ergebnis individueller Reflexionsprozesse von Projektmitarbeitern über ihr Handeln im Projekt verstanden werden. In weiteren Publikationen werden Lessons Learned als das systematische Vorgehen bei der Aufbereitung von Erfahrungen definiert (SCHINDLER 2003). Können Lessons Learned als Instrument zur Erhebung und Dokumentation von Erfahrungen verstanden werden oder sind sie selbst bereits dokumentiertes Ergebnis eines Erhebungsprozesses (sind sie also ein Medium zum Austausch von Informationen oder stellen sie selbst Informationen dar)? Diese Frage bleibt in der Literatur zum Wissensmanagement weitgehend ungeklärt (vgl. u.a. LEHNER 2009). Aus wirtschaftspädagogischer Perspektive nahmen LANGFERMANN (2005) sowie FÜRSTENAU et al. (2005) eine Präzisierung des Begriffes vor. Nach FÜRSTENAU et al. (2005, 1029) haben

Lessons Learned als Instrument des Wissensmanagements „das Ziel, vergangene Tätigkeiten unter der Perspektive erfolgreicher und weniger erfolgreicher Resultate bzw. Fehler zu dokumentieren und aufzubereiten, um daraus systematisch zu lernen“.

Beide Instrumente – Storytelling und Lessons Learned – haben den Anspruch, Mitarbeitern und Führungskräften gezielt aufbereitete Informationen zur Verfügung zu stellen und zu präsentieren. Es stellt sich daher die Frage, ob diese Instrumente eine Unterstützung beim Austausch von Informationen und damit auch beim Lernen entlang des Arbeitsprozesses bieten. Weiterhin ist zu prüfen, ob die Instrumente des Wissensmanagements einer verstärkten Intervention aus didaktischer Perspektive, also einer didaktisch-methodischen Gestaltung innerhalb von Arbeitsprozessen bedürfen.

# 3 Diskussion der Instrumente

## 3.1 Kriterien zur didaktisch-methodischen Gestaltung

Kriterien zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und Lernumgebungen finden sich in der (wirtschafts-)pädagogischen Literatur in großer Zahl (vgl. DUBS 1996; REETZ 1996; ACHTENHAGEN 2001; DEHNBOSTEL 2002, 66ff.). Zur didaktischen Bewertung und Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen im Rahmen organisationaler Arbeitsprozesse werden an dieser Stelle die folgenden Kriterien herangezogen:

**Kontextgebundenheit**: Der Begriff des Kontextes hat in der Pädagogik durch die Rezeption konstruktivistischer Theorien an Bedeutung gewonnen, die davon ausgehen, dass Wissen in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes bzw. der jeweiligen Situation individuell konstruiert wird. Individuell erworbenes Wissen kann daher in einem bestimmten Kontext hilfreich sein, in einem anderen wiederum nicht. Der Arbeitsprozess, der zeitlich und sachlich in verschiedene Phasen mit entsprechenden Prozessfunktionen strukturiert ist, kann beim Lernen als Kontext des Lernprozesses verstanden werden. Damit wird erkennbar, dass kontextuelle, und das heißt auch organisationale Faktoren zu berücksichtigen sind und didaktisch ausgestaltet werden sollten. Es erscheint daher sinnvoll zu bestimmen, welche Kontextfaktoren für eine erfolgreiche Produktion und Rezeption von Informationen bedeutsam sind. Eine solche Bewertung ist sinnvollerweise aus der Perspektive des Rezipienten vorzunehmen, d.h. der Bedarf an Informationen ist in Abhängigkeit der Erwartungen des Rezipienten und seines (Vor-)Wissens zu bestimmen.

**Umgang mit Komplexität**: Mitarbeiter und Führungskräfte stehen im Rahmen von Arbeitsprozessen häufig vor der Herausforderung, Probleme mit unterschiedlichem Komplexitäts- und Wirkungsgrad zu bearbeiten und zu lösen. Komplexe Probleme dieser Art sind durch zahlreiche Einflussfaktoren gekennzeichnet, die auf vielfache Weise miteinander vernetzt sind und sich dynamisch verändern können (DÖRNER 2005; FISCH/ WOLF 1990; FUNKE 2003). Mitarbeiter und Führungskräfte sind dazu gezwungen, eine große Menge an Informationen systematisch zu strukturieren, zu reduzieren und die Nebenwirkungen zu antizipieren. Sie müssen Prognosen über die langfristige Entwicklung von Komponenten abgeben und die

Auswahl einer Lösungsalternative unter Zeitdruck vornehmen können. Zudem müssen sie eine differenzierte Zielstruktur mit Regeln zur Konfliktlösung erstellen. Das Vorgehen bei der Bearbeitung solcher komplexer Probleme kann auf der Grundlage des Problemlösemodells von DÖRNER/ KREUZIG/ REITHER/ STÄUDEL (1994) als ein systematisches Handeln beschrieben werden, dass sich aus einer Sequenz von einzelnen kognitiven Schritten – auch als Stationen der Handlungsorganisation bezeichnet – zusammensetzt: Die *Zielausarbeitung*, die *Modellbildung*, die *Extrapolation und Prognose*, die *Planung von Aktionen*, die *Auswahl (Entscheidung) und Durchführung von Aktionen*, die *Kontrolle von Effekten* sowie die *Revision des individuellen Handelns*. Die Stationen der Handlungsorganisation können eine präskriptive Bedeutsamkeit für das Handeln in Arbeitsprozessen haben (FUNKE 2003). Ein sukzessives Vorgehen bei der Bearbeitung von Problemen entsprechend der Stationen der Handlungsorganisation kann zur Reduktion von Komplexität beitragen und die Konstruktion von Wissen im Handeln unterstützen.

**Handlungs- und Problembezug**: Neues Wissen wird in der Auseinandersetzung mit (komplexen) Problemen durch Handeln konstruiert. Das Lösen von Problemen vollzieht sich entlang mehrerer einzelner Handlungsschritte, dem Problemlöseprozess. Wissen entwickelt sich dabei im Zuge der Bearbeitung der einzelnen Handlungs- bzw. Problemlöseschritte. Die kognitiven Schritte der Problembearbeitung sind mit Denk- und Wissenskonstruktionsprozessen verbunden, die Aktivitäten wie z.B. Recherche, Bewertung, Auswahl und Aufbereitung von Informationen oder auch die Elaboration von bestehendem Wissen enthalten (vgl. TERGAN 2006). Dabei greifen Mitarbeiter und Führungskräfte auf bestehende individuelle Wissensbestände zurück und integrieren neue Informationen. Im Ergebnis werden bestehende Wissensbestände angepasst bzw. neu geordnet oder erweitert. Neues Wissen entsteht somit in der aktuellen Situation, u.a. bei der Produktion und bei der Rezeption der Informationen innerhalb des Arbeitsprozesses.

Im Folgenden wird diskutiert, ob und in welchem Maße die beiden ausgewählten Instrumente des Wissensmanagements – Storytelling und Lessons Learned – geeignet sind, die Konstruktion von Wissen innerhalb der Produktion und Rezeption von Informationen zu unterstützen. Dazu werden Ergebnisse unterschiedlicher Forschungsprojekte kurz vorgestellt und Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Gestaltung der Instrumente innerhalb von Lehr-Lernprozessen aufgezeigt. Weiterhin werden Möglichkeiten der didaktischen Ausgestaltung beispielhaftveranschaulicht, um individuelle Lernprozesse in organisationalen Arbeitsprozessen besser zu ermöglichen.

## 3.2 Storytelling

Storytelling-Instrumente werden im Unternehmen hauptsächlich eingesetzt, um individuelle Veränderungsprozesse z.B. im Rahmen einer organisationalen Restrukturierung von Arbeitsprozessen, in Gang zu setzen oder zu unterstützen. Die Komplexität der erhobenen Erfahrungen oder der gewünschten Veränderungen werden bei der Konstruktion der Geschichten auf Kernaussagen reduziert, um anschließend in einem analogen Kontext repräsentiert zu werden. Da die eingesetzten Geschichten fiktiver Natur sein können, werden die Informationen zum

Teil in einem gänzlich anderen, unternehmensfremden Kontext präsentiert. Metaphern und Analogien zielen dabei auf funktionelle oder strukturelle Ähnlichkeiten zwischen zwei Sachverhalten ab. Rückschlüsse können von einem Sachverhalt auf den anderen übertragen werden: Dadurch entstehen neue Perspektiven. Es liegt dann am Rezipienten, die Essenz dieser Informationen („die Moral der Geschichte“) wieder in den Unternehmenskontext zurückzuholen. Aus diesem Grund werden Storytelling-Instrumente immer in Situationen eingesetzt, die denen von Lehr-Lernprozessen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung gleichen. Der Arbeitsprozess wird – wenn nötig – unterbrochen und die Geschichte interpretiert.

Die Geschichten des Storytelling besitzen grundsätzlich eine dramaturgische Handlungsstruktur und damit einen Handlungs- und Problembezug: Personen handeln unter bestimmten Bedingungen (Raum, Zeit, Umgebungskonstellationen), lösen Probleme oder treffen Entscheidungen (ERLACH/ THIER 2004; FRENZEL/ MÜLLER/ SOTTONG 2005). Ob die Lösung bzw. ein möglicher Lösungsweg in den Geschichten vorgegeben wird, ist variabel. Storytelling wurde in einem Projekt des Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Leipzig in der universitären Lehre eingesetzt, didaktisch-methodisch hinterfragt und evaluiert (WIRTH 2006a). Dabei zeigte sich, dass folgende Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die eingesetzten Geschichten eine didaktische Wirkung erzielen, d.h. einen individuellen und subjektiven Veränderungsprozess in Gang setzen:

- Die Geschichten müssen eine oder mehrere Identifikationsfiguren enthalten. Auch die Struktur des Problems oder der Handlung muss von den Rezipienten eindeutig identifiziert werden können als etwas, das sich auf die Situation im Unternehmen und im Arbeitsprozess übertragen lässt.
- Die Geschichten müssen die Rezipienten zum Handeln auffordern. Diese Aufforderungen können explizit als Aussage („Löse dieses Problem.“) oder Frage („Ist Herrn XY zu helfen?“) formuliert sein oder implizit in der Geschichte enthalten sein („Der Arbeitsplatz von XY ist gefährdet.“).
- Die Geschichten müssen einerseits die Rezipienten durch den Aufbau von Spannung neugierig machen und andererseits Reflexionen über die zu Grunde liegende Handlungsstruktur, über den Problemkontext sowie über die Situation im eigenen Unternehmen ermöglichen.

Die Ergebnisse aus dem o. g. Projekt zeigen Erfolgsbedingungen für individuelle Veränderungsprozesse auf. Um deren Wirkung auch im Rahmen organisationaler Arbeitsprozesse zu entfalten, ist das beschriebene Instrument des Storytelling in Unternehmen explizit für die Konstruktion individuellen Wissens zu erproben und zu evaluieren.

### 3.3 Lessons Learned

Im Folgenden wird diskutiert, ob und in welcher Form Lessons Learned auch zur Produktion und Rezeption der Informationen d.h. für die Ausgestaltung individueller Lernprozesse geeignet sind. Dazu werden Ergebnisse und Erkenntnisse eines empirischen Forschungsprojektes zum Wissensmanagement in der Automobilindustrie vorgestellt. Das Projekt führte der

Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig im Auftrag eines Automobilwerks durch und war Teil einer umfangreichen Kooperation, an der auch der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden beteiligt war. Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung von Lessons Learned und deren Einsatz in den Arbeitsprozessen der Leitungsgremien diskutiert.

Im Forschungsprojekt wurde ein Forschungsdesign angewandt, das aus drei Schritten bestand. Im ersten Schritt wurde ein idealtypischer Ablauf eines Arbeitsprozesses in Leitungsgremien erhoben, um die am Arbeitsprozess beteiligten Akteure und deren Funktionen beschreiben zu können. Die Untersuchung bestand zum einen aus teilnehmender Feldbeobachtung in unterschiedlichen Leitungsgremien und zum anderen wurden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Auf der Grundlage der Funktionen der am Arbeitsprozess beteiligten Akteure konnten auch deren spezifische Informationsbedarfe erhoben werden. In einem zweiten Schritt wurden die im Arbeitsprozess der Gremien verwendeten Instrumente des Wissensmanagements (z.B. Dokumente, Workflowmanagementsystem) auf der Grundlage eines kommunikationsorientiert-integrativen Ansatzes (vgl. GÖPFERICH 2002) analysiert. Die Analyse diente zum Einen dazu, die Ziele des Einsatzes der Instrumente (kommunikative Grundfunktionen) in Leitungsgremien zu klassifizieren. Zum Anderen wurde in Bezug auf die Rezeption von Informationen eine Bewertung der Verständlichkeit der Instrumente vorgenommen. Bei dieser Bewertung wurde insbesondere auch untersucht, ob und in welcher Form der rezipierende Mitarbeiter bzw. die rezipierende Führungskraft bei der Reduktion von Komplexität und bei der systematischen Auseinandersetzung mit komplexen Problemen handlungsorientiert angeleitet bzw. unterstützt wurde. Im Zentrum des dritten Schrittes stand die Weiterentwicklung und Optimierung von Instrumenten des Wissensmanagements und deren Erprobung im Arbeitsprozess von Leitungsgremien. Der Entwicklungsarbeit lag die Information Mapping® Methode nach HORN (1989) zu Grunde, die sukzessive um Merkmale der Textverständlichkeitsforschung erweitert wurde (vgl. LANGER/ SCHULZ VON THUN/ TAUSCH 2002; SCHNOTZ 1994).

Eine zentrale Erkenntnis des ersten Untersuchungsschrittes ist, dass der organisationale Rahmen bzw. der Arbeitsprozess in Leitungsgremien als ein Entscheidungsprozess beschrieben werden kann. Ausgangspunkt dieser Entscheidungsprozesse sind komplexe Probleme (z.B. die Optimierung der Ausbildungsprozesse bei gleichzeitiger Reduktion fixer Prozesskosten der Ausbildung). Entscheidungsprozesse sind am Objekt des Problems bzw. der Problemlösung orientiert (vgl. BRONNER 1999). Zweck des Entscheidungsprozesses in Leitungsgremien ist das Bearbeiten und Lösen eines komplexen Problems. Der Prozess der Bearbeitung komplexer Probleme unterteilt sich in mehrere Prozessphasen, innerhalb derer mehrere Mitarbeiter bzw. Führungskräfte unterschiedliche Funktionen wahrnehmen: das Problem vorbereitend zur Entscheidungsreife bearbeiten, zu alternativen Problemlösungen eine Entscheidung treffen, Diskussion der Entscheidung dokumentieren sowie Umsetzung der Entscheidung kontrollieren. Zur Koordination der unterschiedlichen Funktionen werden Informationen mittels Instrumenten des Wissensmanagements ausgetauscht. Diese Instrumente können

z.B. Dokumente, wie eine Management Summary oder ein Protokoll sowie Informationstechnologie wie ein Gremiensteuerungssystem sein.

Die Herausforderung für ein didaktisch akzentuiertes Wissensmanagement liegt darin, die Mitarbeiter und Führungskräfte bei den einzelnen Handlungsschritten, im hier beschriebenen Fall die Effektkontrolle und die Revision eigenen Handelns, der Problembearbeitung im Rahmen von Entscheidungsprozessen in Leitungsgremien zu unterstützen. Dazu reicht es in der Regel nicht aus, Informationen lediglich in Form von Fakten verfügbar zu machen. Informationen in den Lessons Learned müssen vielmehr so ausgestaltet sein, das sie die Konstruktion von Wissen ermöglich, um komplexe Problemstellungen vollständig erfassen und systematisch bearbeiten zu können. Damit ist eine bedeutsame Voraussetzung genannt, um Entscheidungen in Leitungsgremien herbeizuführen. Ob Informationen umfassend bereitgestellt werden, kann in Abhängigkeit vom Informationsbedarf der jeweiligen Führungskräfte bzw. von deren Zielen im Leitungsgremium und deren Vorwissen (REINMANN-ROTHMEIER/ MANDL/ BALLSTAEDT 1995) beurteilt werden (HORN 1989). Die Informationen, welche in Lessons Learned festgehalten werden, wurden im o. g. Projekt mittels Informationsbedarfsanalyse bestimmt. Theoretische Grundlage für diese Analysen war der kognitionspsychologische Ansatz des Information Mapping® (HORN 1989). Die Führungskräfte müssen eine Bewertung und Auswahl einer Lösungsalternative vornehmen, d. h. eine Entscheidung treffen. Für die Entscheidung benötigen sie Informationen aus dem Problembearbeitungsprozess des Themenbearbeiters zur Zielausarbeitung, zur Modellbildung/Informationssammlung, zur Prognose und Extrapolation sowie zur Planung von möglichen Lösungsalternativen. Im Rahmen der Koordination gemeinsamen Problemlösens in Entscheidungsprozessen stellt die genannten Informationen ein Mitarbeiter zur Verfügung, der mit der Umsetzung der Problemlösung im Arbeitsprozess beauftragt ist. Im zweiten Schritt des oben beschriebenen Forschungsdesign konnte u. a. das Ziel des Einsatzes von Lessons Learned in Entscheidungsprozessen erhoben werden. Lessons Learned dienen in Entscheidungsprozessen dazu, Führungskräfte bei der Reflexion der Entscheidung zu unterstützen. Dies schließt die nachträgliche Bewertung und Revision der begründeten Auswahl einer Lösungsalternative im Leitungsgremium und der Umsetzung der Problemlösung ein. Lessons Learned können die Steuerung individueller Lernprozesse der Führungskräfte unterstützen, indem durch die Rezeption der in Lessons Learned enthaltenen Informationen selbstreflexive kognitive Prozesse angestoßen werden. Letztlich sollen Führungskräfte auf der Grundlage von Lessons Learned eine Revision eigenen Handelns innerhalb des Entscheidungsprozesses gedanklich vorwegnehmen. Um dies zu unterstützen, ist es sinnvoll, dass die inhaltliche Struktur von Lessons Learned einen Handlungs- und Problembezug aufweist. Dieser Anforderung wurden die analysierten Lessons Learned in Leitungsgremien nicht gerecht.

Im dritten Schritt des Forschungsdesigns wurden zur Unterstützung individuellen Lernens im Entscheidungsprozess die Informationen auf der Grundlage kognitions- und instruktionspsychologischer Modelle der Textverständlichkeitsforschung ausgestaltet. Dazu wurden die im Rahmen der Informationsbedarfsanalyse erhobenen Informationen klassifiziert und in Informationsarten unterteilt. Eine Informationsart beschreibt eine Menge von Sätzen, mit denen

der Textproduzent beim Rezipienten gezielt die Konstruktion von Wissen zu den jeweiligen Schritten bzw. Stationen der Handlungsorganisation unterstützen kann. Damit soll gewährleistet werden, dass Wissen in der Bearbeitung einzelner Handlungs- bzw. Problemlöseschritte in systematischer Form angepasst, neu geordnet oder erweitert werden kann. Bezugnehmend auf die Stationen der Handlungsorganisation wurden die nachfolgenden Informationsarten *Problem-/Ausgangssituation, Prämissen, Handlungsalternativen, Empfehlung, Beschluss, Durchführung, Effektkontrolle und Revision* unterschieden (vgl. BORN, 2008). Zur Benennung der Informationen wurde im Projekt zum Teil auf Termini zurückgegriffen, die in den Leitungsgremien verwendet worden sind.

Zur Ausgestaltung von Lessons Learned wurden insbesondere Informationen zu den drei letztgenannten Informationsarten verwendet:

- *Durchführung*: Diese Informationsart beinhaltet Angaben zur Durchführung der ausgewählten Lösungsalternative. Solche Angaben schließen insbesondere die erarbeiteten Ergebnisse bzw. die umgesetzten Ziele ein (Istwerte).
- *Effektkontrolle sowie Revision*: Rückschlüsse und Erkenntnisse, die im Rahmen der gesamten Problembearbeitung (u. a. zur Effizienz angewandter Problemlösestrategien) gewonnen werden und die zu einer Anpassung der Problembearbeitung führen, werden diesen Informationsarten zugeordnet.

Die vorgestellten Informationsarten dienen Mitarbeitern und Führungskräften bei dem rezipientengerechten Austausch von Informationen zu allen Aspekten der individuellen Problembearbeitung. Die Informationsarten werden in Lessons Learned (sowie in den weiteren Instrumenten des Wissensmanagements, wie z.B. Management Summary, Präsentationen, Gremiensteuerungssystem) entsprechend dem systematischen Handeln beim Problemlösen angeordnet. Damit kann eine sukzessive Konstruktion von Wissen bei der Problembearbeitung ermöglicht werden.

## 4 Fazit und Ausblick

Storytelling-Instrumente werden gewöhnlich in Veränderungsprozessen eingesetzt, in denen die alltäglichen Arbeitsprozesse und Handlungsweisen der Mitarbeiter und Führungskräfte absichtsvoll und zielgerichtet durchbrochen werden oder werden sollen. Sie sind daher grundsätzlich geeignet, individuelle Lernprozesse im Rahmen der Restrukturierung und Neugestaltung von organisationalen Prozessen zu initiieren und zu fördern.

Lessons Learned hingegen kann ein gebräuchliches Instrument der Führungsebene sein, um Entscheidungen zu treffen, zu reflektieren und zu adaptieren. Die Reflexion der Entscheidung schließt die nachträgliche Bewertung und Revision der begründeten Auswahl einer Lösungsalternative im Leitungsgremium und der Umsetzung der Problemlösung im Arbeitsprozess ein. Lessons Learned können die Steuerung individueller Lernprozesse der Führungskräfte unterstützen, indem durch die Rezeption der in Lessons Learned enthaltenen Informationen selbstreflexive kognitive Prozesse angestoßen werden. Letztlich sollen Führungskräfte auf der

Grundlage von Lessons Learned eine Revision eigenen Handelns innerhalb des Entscheidungsprozesses gedanklich vorwegnehmen.

Instrumente des Wissensmanagements übernehmen innerhalb der Arbeitsprozesse eine didaktische Aufgabe: Informationen werden im Lehr-Lernprozess kontextgebunden, problemorientiert sowie ihrer Komplexität entsprechend bereit gestellt. Um individuelle Lernprozesse zu fördern, müssen diese Instrumente allerdings Informationen aus Rezipientensicht enthalten und gegebenenfalls um diese ergänzt werden. Weiterhin sollten diese Instrumente Möglichkeit zur Reflexion zulassen und gegebenenfalls sogar initiieren. Auch Instrumente im Arbeitsprozess, die nicht primär dem Wissensmanagement zugeordnet werden, wie z.B. Protokolle, aber auch ABC-Analysen oder Lagerlisten bzw. ERP-Systeme sind daraufhin zu analysieren, ob sie ein Lernen im Arbeitsprozess wirkungsvoll unterstützen und in wie weit sie gegebenenfalls um z.B. kontextbezogene Informationen erweitert und damit für Lernprozesse im Arbeitsprozess nutzbar gemacht werden können bzw. werden sollen.

Weiterführende wirtschaftspädagogische Forschungsfragen gehen einerseits dahin, die bisherigen Forschungen des Wissensmanagements zum gemeinsam geteilten Wissen und zur Kooperation in Netzwerken (vgl. ENDRES/ WEHNER 1996; WEHNER/ DICK/ CLASES 2005) einzubeziehen und explizit unter einer lerntheoretischen Perspektive aufzuarbeiten. Gleichzeitig sollten unternehmensübergreifende Kooperationen entlang des Wertschöpfungsprozesses (z.B. von Unternehmen und deren Zulieferern oder Kunden) ins Blickfeld rücken.

In diesem Beitrag wurde betriebliches Lernen im Arbeitsprozess sehr weitgehend als Austausch und Interpretation von Informationen aufgefasst. Damit soll auf der Grundlage lerntheoretischer Überlegungen ein wirtschaftspädagogischer Beitrag zum Wissensmanagement geleistet werden. Wünschenswert wäre, eine Diskussion des Wissensmanagements auch aus verschiedenen Theorieansätzen der Wirtschaftspädagogik heraus weiter zu intensivieren und auszubauen. Hier liegt ein erheblicher Nachholbedarf für die Disziplin.

## Literatur

ABRAHAM, M./ BÜSCHGES, G. (2004): Einführung in die Organisationssoziologie. Wiesbaden.

ACHTENHAGEN, F. (2001): Criteria for the development of complex teaching-learning environments. In: Instructional Science, 29, 361-380.

ACHTENHAGEN, F./ TRAMM, T./ PREISS, P./ SEEMANN-WEYMAR, H./ JOHN, E./ SCHUNCK, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.

BORN, V. (2008): Problemorientiertes Wissensmanagement in der Automobilindustrie. Ein interdisziplinärer Ansatz. Wiesbaden.

BRONNER, R. (1999): Planung und Entscheidung. München.

COLLINS, A./ BROWN, J. S./ NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: RESNICK, L. B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ, 453-494.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Bielefeld, 9-23.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

DÖRNER, D. (2005): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek.

DÖRNER, D./ KREUZIG, H. W./ REITHER, F./ STÄUDEL, T. (1994): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1983. Bern.

DUBS, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: BECK, K./ MÜLLER, W./ DEISSINGER, T./ ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 159-172.

ENDRES, E./ WEHNER, T. (1996): Zwischenbetriebliche Kooperation. Die Gestaltung von Lieferbeziehungen. Weinheim.

EPPLER, M. J. (2004): Kognitive Werkzeuge als Instrumente des persönlichen Wissensmanagements. In: REINMANN, G./ MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen, 251-258.

ERLACH, C./ THIER, K. (2005): Geschichten in der Unternehmenskultur: Was Narrationen mit Cultural Change zu tun haben. In: REINMANN, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, 145-161.

FRENZEL, K./ MÜLLER, M./ SOTTONG, H. (2005): Das Unternehmen im Kopf. Storytelling und die Kraft zur Veränderung. Wolnzach.

FISCH, R./ WOLF, M. F. (1990): Die Handhabung von Komplexität beim Problemlösen und Entscheiden. In: FISCH, R./ BOOS, M. (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte – Fallbeispiele – Strategien. Konstanz, 11-39.

FUNKE, J. (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart.

FÜRSTENAU, B./ LANGFERMANN, J./ KLAUSER, F./ BORN, V. (2005): Erfahrungswissen sichern und aufbereiten – Zur effizienten Gestaltung von Wissensmanagementprozessen bei der BMW AG im Projekt „Werksaufbau Leipzig“. In: FERSTL, O. K./ SINZ, E. J./ECKERT, S./ ISSELHORST, T. (Hrsg.): Wirtschaftsinformatik 2005. eEconomy, eGovernment, eSociety. Heidelberg, 1023-1039.

GÖPFERICH, S. (2002): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Tübingen.

KAHLERT, J. (2005): Story Telling im Sachunterricht – Lernpotenziale von Geschichten, In: REINMANN, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, 207-222.

KLEINER, A./ ROTH, G. (1998): Wie sich Erfahrungen in der Firma besser nutzen lassen. In: Harvard Business Manager, 5, 9-15.

LANGER, I./ SCHULZ VON THUN, F./ TAUSCH, R. (2002): Sich verständlich ausdrücken. Augsburg.

LANGFERMANN, J. (2005). Wissensmanagement bei der BMW AG – Nachfragerorientierte Ausgestaltung von Dokumenten zur Erfahrungssicherung. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R./ HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, 111-122.

LAVE, J./ WENGER, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.

LEHNER, F. (2009): Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung. München.

MARCH, J. G./ SIMON, H. A. (1993): Organizations. Cambridge.

PROBST, G. J. B./ RAUB, S. P./ ROMHARDT, K. (2006): Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 4. Aufl. Wiesbaden.

PROBST, G. J. B./ WIEDEMANN, C./ ARMBRUSTER, H. (2001): Wissensmanagement umsetzen: Drei Instrumente in der Praxis. In: New Management, 10, 37-42.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): Betriebliches Lernen. Explorationen zur theoriegeleiteten Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE, E. (1998): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden.

REETZ, L. (1996): Wissen und Handeln. – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: BECK, K./ MÜLLER, W./ DEISSINGER, T./ ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 172-188.

REINMANN, G./ EPPLER, M. J. (2008): Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement. Bern.

REINMANN, G./ MANDL, H. (2009): Wissensmanagement und Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 1049-1066.

REINMANN, G./ VOHLE, F. (2005): Der Umgang mit Geschichten in Organisationen – Beispiele und Kategorisierungsvorschläge. In: REINMANN, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, 71-89.

REINMANN, G. (2005a): Einführung. In: REINMANN, G. (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich, 7-16.

REINMANN, G. (2005b): Individuelles Wissensmanagement – ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen. Arbeitsbericht Nr. 5. Augsburg.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H. (2000): Individuelles Wissensmanagement. Göttingen.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ ERLACH, C./ NEUBAUER, A. (2000): Erfahrungsgeschichten durch Story Telling – eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode. Forschungsbericht Nr. 127. München.

REINMANN-ROTHMEIER, G./ MANDL, H./ KROSCHEL, E. (1995): Lerngeschichten. Lernerfahrungen als Grundlage für den Einstieg in die Lernpsychologie. Lengerich.

ROEHL, H. (2000): Instrumente der Wissensorganisation. Perspektiven für eine differenzierende Interventionspraxis. Wiesbaden.

ROMHARDT, K. (1998): Die Organisation aus wissensorientierter Perspektive – Möglichkeiten und Grenzen der Intervention in die organisatorische Wissensbasis. Wiesbaden.

SCHANK, R. C. (Hrsg.) (1998): Inside Multi-Media Case Based Instruction. Mahwah, NJ.

SCHNOTZ, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten. Weinheim.

SOTTONG, H./ FRENZEL, K./ MÜLLER, M. (2004): Storytelling – Das Harun-al-Raschid-Prinzip. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München.

SOTTONG, H./ MÜLLER, M./ FRENZEL, K. (2004): Storytelling als Methode. Aus Geschichten lernen. In: Personalführung, 9, 36-41.

TERGAN, S.-O. (2006): Individuelles Wissensmanagement mit Concept Maps beim ressourcenbasierten Lernen. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 307 – 324.

THIER, K. (2006): Storytelling. Eine narrative Managementmethode. Heidelberg.

WEHNER, T./ DICK, M./ CLASES, C. (2004): Wissen orientiert Kooperation – Transformationsprozesse im Wissensmanagement. In: REINMANN, G./ MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Göttingen, 161 – 175.

WIRTH, K. (2006a): Konstruktion problembasierter Lernumgebungen im Spannungsverhältnis pädagogischer und informationstechnischer Rationalität. Frankfurt/Main.

WIRTH, K. (2006b): Narrative Ausgestaltung problembasierter Lernumgebungen. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden.

WIRTH, K. (2006c): Narrativ modellierte Situationen in Lernfirmen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10, 1-17. Online: www.bwpat.de/ausgabe10/wirth_bwpat10.pdf (2010-03-21).

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

BORN, V./ WIRTH, K. (2010): Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess – Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf (26-04-2010).

## Die AutorInnen:

### Dr. VOLKER BORN

Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Leipzig

Karl-Heine-Straße 22b, 04229 Leipzig

E-mail: born (at) rz.uni-leipzig.de

Homepage: http://www.uni-leipzig.de/~wipaed/deutsch/mitarbeiter/html/born/kontakt.html

### Prof. Dr. KARIN WIRTH

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstr. 16, 20146 Hamburg

E-mail: kwirth (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/index.php?option=com_content&task=view&id=368&Itemid=78

Anja Gebhardt, Yolanda Martinez Zaugg &
Charlotte Nüesch
(Universität St. Gallen)

# Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (GEBHARDT/ MARTINEZ ZAUGG/ NÜESCH 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf

Während die Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum in der Vergangenheit vorrangig auf den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung fokussierte, rückt in den letzten Jahren das betriebliche Lernen als besonders authentische Lernsituation (STEINER 2007) zunehmend in den Blickpunkt. Mit Blick auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens gilt es deshalb auch in betrieblichen Bildungsprozessen verstärkt die Förderung von Lernkompetenzen zu intendieren (NÜESCH et al. 2008).

Forschungsarbeiten, die Lernkompetenzen sowie deren Förderung im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung thematisieren, existieren jedoch kaum.

Das in diesem Artikel skizzierte Forschungsprojekt adressiert deshalb die betriebliche Seite der Schweizer Berufsbildung in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder.

In diesem Zusammenhang werden die personalen und kontextuellen Einflussfaktoren auf das Lernverhalten der Auszubildenden sowohl auf Seiten der Auszubildenden selbst (z. B. Motivation, Emotionen) als auch seitens der Praxisausbilder (z. B. Erfahrung, Ausbildungskonzeptionen, Arbeitsbedingungen) analysiert.

In der explorativen Projektphase wurden zahlreiche Interviews mit kaufmännischen Auszubildenden und Praxisausbildern ausgewählter Schweizer Gross- und Kleinunternehmen der Bankbranche und der Maschinen-, Elektro- und Metall-Industrie geführt und Hypothesen bezüglich bestehender Unterschiede zum schulischen Lernen, branchenspezifischer Unterschiede usw. abgeleitet. Diese gilt es in einer anschließenden standardisierten Fragebogenerhebung quantitativ zu überprüfen, um arbeitsplatzspezifische didaktische Ansätze zur Förderung von Lernkompetenzen abzuleiten.

## Supporting learning competences in the in-company component of initial vocational education and training

Whilst research in the field of vocational education and training in the German speaking-world has, in the past, mostly focused on the school component of dual vocational education and training, in recent years in-company learning has increasingly become the focus of attention as a particularly authentic learning situation (STEINER 2007). In the context of the requirements of lifelong learning it is therefore necessary to aim to support learning competences to a greater extent in in-company educational processes (NÜESCH et al. 2008).

However, there are hardly any research studies which focus on learning competences as well as supporting them in the in-company component of the dual system of vocational education and training.

The research project outlined in this article therefore addresses the in-company aspect of vocational education and training in Switzerland with regard to the behaviour of the trainees in terms of their learning strategies and the corresponding support of their learning on the part of the trainers.

In this context the personal and contextual factors that influence the learning behaviour of the trainees are analysed, both in terms of the trainees themselves (such as motivation and emotions) and in terms of the trainers (such as experience, conceptions of training, working conditions).

In the exploratory project phase numerous interviews were conducted with trainees and trainers in commerce at selected large-scale and small-scale enterprises in Switzerland in the banking sector and in the engineering, electrical goods and metal-processing and metal-working industries, and hypotheses regarding existing differences from school-based learning and sector-specific differences, amongst other things, were drawn up. This will then be further examined in a quantitative way with a subsequent standardised questionnaire, in order to identify workplace-specific didactic approaches to support learning competences.

**ANJA GEBHARDT, YOLANDA MARTINEZ ZAUGG & CHARLOTTE NÜESCH** (Universität St. Gallen)

# Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung

## 1 Einleitung

Der in zahlreichen Branchen stattfindende Strukturwandel, der von den Berufstätigen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen verlangt, legt es nahe, auch in der beruflichen Grundbildung Fördermaßnahmen im Bereich der Lernkompetenzen vorzusehen. Während im schulischen Teil der beruflichen Grundbildung in den vergangenen Jahren in der Schweiz einige Forschungsarbeiten durchgeführt wurden (vgl. ELKE et al. 2007; NÜESCH/ METZGER im Druck; NÜESCH et al. 2008), wurden die Lernkompetenzen sowie deren Förderung im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung bislang kaum erforscht. Zwar beschäftigten sich verschiedene Forschungsarbeiten insbesondere mit den Anforderungen an die Auszubildenden im betrieblichen Kontext. Sie fokussierten jedoch in diesem Zusammenhang die Lernmotivation der Auszubildenden am Arbeitsplatz und das Ausbilderverhalten sowie den Einfluss des Lernpotenzials von Arbeitsplätzen für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen und der Persönlichkeit der Auszubildenden (vgl. ACHTENHAGEN/ NOSS 1999; 2000a; 2000b; NOSS 2000; NOSS/ ACHTENHAGEN 2001; KNÖLL et al. 2007; KECK 1995; NICKOLAUS et al. 2006; NICKOLAUS et al. 2005; ROSENDAHL et al. 2008; ROSENDAHL/ STRAKA 2007; SEMBILL/ SCHEJA 2008).

Das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden im betrieblichen Kontext und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder[1] wurden dahingegen bislang nur am Rande untersucht. METZGER und STRAKA (2008) erforschten im Rahmen einer qualitativen Untersuchung innerhalb einer sehr kleinen Stichprobe den Prozess und die Ergebnisse von Prozesseinheiten[2], sowohl aus Sicht der Auszubildenden als auch aus Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder. Diese Untersuchung kann allerdings nur erste Hinweise dafür liefern, welche Lernstrategien im Zusammenhang mit dem Lernen im Ausbildungsbetrieb eingesetzt werden und wie das Ausmaß und die Qualität der Unterstützung seitens der Ausbilder ausgeprägt sind. Die Forschungsgruppe um BAERISWYL erfasste die Sozial-, Methoden-, Fach- und Personalkompetenzen von Auszubildenden im Verlaufe ihrer Grundausbildung zum/zur Polymechaniker/in zu mehreren Zeitpunkten. Interessant ist, dass die Auszubildenden im Verlaufe der Ausbildung über eine Zunahme ihrer Fachkompetenzen berichten, während bezüglich der anderen Kompetenzen keine klare Richtung erkennbar ist (SCHARNHORST et

[1] Um den Lesefluss für die Leserschaft des Artikels zu gewährleisten, werden nachfolgend ausschließlich die männlichen (Berufs)bezeichnungen verwendet. Alle getroffenen Aussagen beziehen sich jedoch jeweils sowohl auf die männliche als auf die weibliche Form.

[2] Eine Prozesseinheit ist ein Prüfungselement am Lernort Betrieb, bei dem sich die Auszubildenden mit einem konkreten Arbeitsprozess des Ausbildungsbetriebs auseinandersetzen müssen.

al. Newsletter Nr. 7). Diese Untersuchung fokussierte jedoch die einzelnen Lernstrategien nicht im Detail.

Das in diesem Artikel skizzierte Forschungsprojekt adressiert deshalb die betriebliche Seite der Schweizer Berufsbildung in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden und die entsprechende Lernbegleitung seitens der Ausbilder. In diesem Zusammenhang werden die personalen und kontextuellen Einflussfaktoren auf das Lernverhalten der Auszubildenden sowohl auf Seiten der Auszubildenden selbst (z. B. Motivation, Emotionen) als auch seitens der Praxisausbilder (z. B. Erfahrung, Ausbildungskonzeptionen, Arbeitsbedingungen) mittels einer qualitativen Studie analysiert. Die Ergebnisse der qualitativen Studie, die im vorliegenden Beitrag beschrieben werden, bilden die Basis für die Bildung von Hypothesen, die zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen einer umfangreicheren quantitativen Erhebung überprüft werden sollen. Zudem werden erste Überlegungen zur Gestaltung gezielter Fördermaßnahmen angestellt.

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird das angesprochene Forschungsprojekt detaillierter beschrieben, bevor in Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen der Studie erläutert werden. Mit dem Ziel, das konkrete Erkenntnisinteresse und den Weg der darauf ausgerichteten Forschungsarbeit nachzuzeichnen, widmet sich das Kapitel 4 der Methodik. Kapitel 5 beinhaltet die Darstellung der Forschungsergebnisse, welche in Kapitel 6 verdichtet und in Hypothesen überführt werden. Überdies werden Ansatzpunkte zur Ableitung adäquater Fördermaßnahmen aufgezeigt. Kapitel 7 rundet mit einem Ausblick diesen Beitrag ab.

# 2 Projektbeschreibung

## 2.1 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Das hier beschriebene Projekt (vgl. Abbildung 1) ist Teil eines umfangreichen dreijährigen Forschungsprojekts, das die Lernkompetenzen der Auszubildenden und das Ausbilderverhalten in der kaufmännischen und gewerblich-industriellen Grundbildung in der Schweiz untersucht und vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) finanziert wird. Im Mittelpunkt stehen die Forschungsfragen: (1) Inwieweit setzen die Auszubildenden Lernstrategien im betrieblichen Teil der Grundbildung ein? Welche personalen und kontextuellen Faktoren beeinflussen den Lernstrategieeinsatz? (2) Inwieweit wird das selbstständige Lernen der Auszubildenden durch die Ausbilder gefördert und ermöglicht? Welche personalen und kontextuellen Faktoren beeinflussen das Verhalten der Ausbilder? Das Forschungsprojekt ist als Querschnittuntersuchung konzipiert, in die jeweils die Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres einbezogen werden, weil zu vermuten ist, dass sich die Art der zu bewältigenden Lern- und Arbeitssituationen zu Beginn und am Ende der Berufsausbildung unterscheiden. Dies wiederum lässt Auswirkungen auf den Lernstrategieeinsatz vermuten.

An der Berufsausbildung in der Schweiz sind neben der Berufsfachschule zwei weitere Lernorte beteiligt. So teilen sich auf der betrieblichen Seite die Ausbildungsbetriebe und die so

genannten überbetrieblichen Kurse (üK)[3] die Ausbildungsverantwortung. Während das Lernen im Ausbildungsbetrieb eine direkte Verbindung zur Tätigkeit am Arbeitsplatz hat und Lernen und Arbeiten identisch sind (arbeitsplatzgebundenes Lernen bzw. Lernen on the job), steht der Arbeitsplatzbezug beim Lernen in überbetrieblichen Kursen zwar im didaktischen Vordergrund, das Lernen findet jedoch ohne direkte Verbindung zum Arbeitsort statt (arbeitsplatzorientiertes Lernen bzw. Lernen off the job) (DEHNBOSTEL 2007). Weil zu vermuten ist, dass sich die personalen und kontextuellen Faktoren an diesen beiden betrieblichen Lernorten und der Berufsfachschule unterscheiden, ist von Implikationen auf den Lernstrategieeinsatz auszugehen. Auf die Untersuchung der Lernstrategien im Rahmen des Lernens an der Berufsfachschule wird jedoch verzichtet, da dieser Aspekt bereits Gegenstand eines früheren Forschungsprojektes war (NÜESCH et al. 2008; NÜESCH/ METZGER im Druck). Gleichermaßen wird das Lernen im Kontext der überbetrieblichen Kurse in dieser Projektphase nicht betrachtet. Vielmehr wird es Gegenstand nachfolgender Projektphasen sein.

In die Untersuchung der kaufmännischen Grundbildung werden zwei Branchen einbezogen, in der gewerblich-industriellen Grundbildung werden zwei Berufe integriert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, sowohl branchen- bzw. berufsübergreifende Vergleiche als auch branchen- bzw. berufsinterne Vergleiche zwischen den Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres zu ziehen (vgl. Abbildung 1).

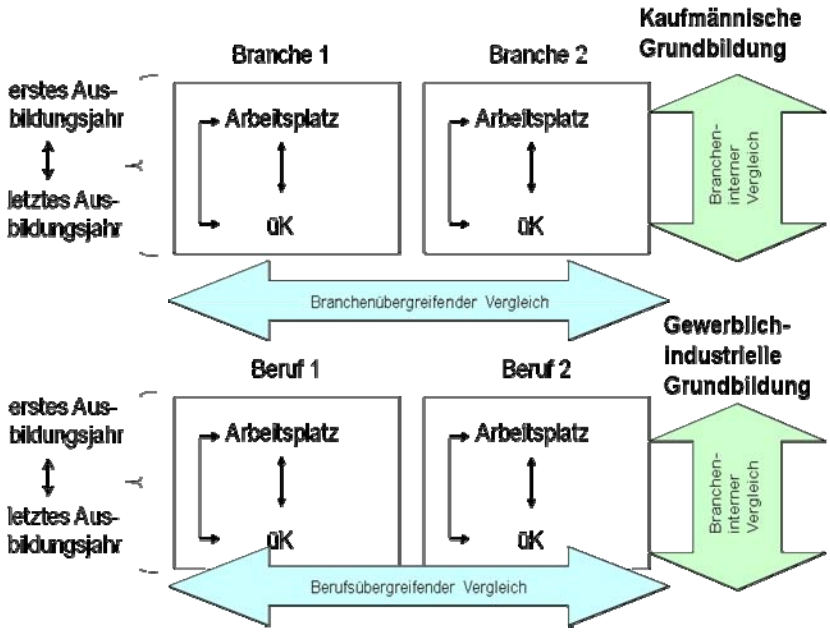


Abb. 1: Forschungsdesign (Eigene Darstellung)

[3] Überbetriebliche Kurse ergänzen die betriebliche Ausbildung und haben den Zweck, die Lernenden in die grundlegenden kaufmännischen Fertigkeiten und Kenntnisse der jeweiligen Branche einzuführen und branchenspezifische Kompetenzen zu vermitteln. Sie bereiten zudem auf die im Rahmen der Ausbildung im Ausbildungsbetrieb zu erfüllenden Prüfungsleistungen (Prozesseinheiten und Arbeits- und Lernsituationen) vor (SWISSMEM 2003).

Die im Rahmen dieses Beitrags beschriebenen Forschungsergebnisse fokussieren die kaufmännische Grundbildung innerhalb der Branche „Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie“ (SWISSMEM) und beziehen sich nahezu ausschließlich auf den Lernort Betrieb.

## 2.2 Untersuchungsmodell

Die hier beschriebene Studie orientiert sich an einem Untersuchungsmodell, das in Abbildung 2 dargestellt wird. Als Outputvariable interessiert primär das Lernverhalten der Auszubildenden[4] im betrieblichen Teil der Grundbildung. Nach dem Modell des strategischen Lernens von METZGER (in Vorbereitung, vgl. Kapitel 3) setzt sich das Lernverhalten aus kognitiven Strategien (Wissen/Können aktiv erwerben), Unterstützungsstrategien (Lernprozesse unterstützen) und metakognitiven Strategien (Selbstlenkung) zusammen.

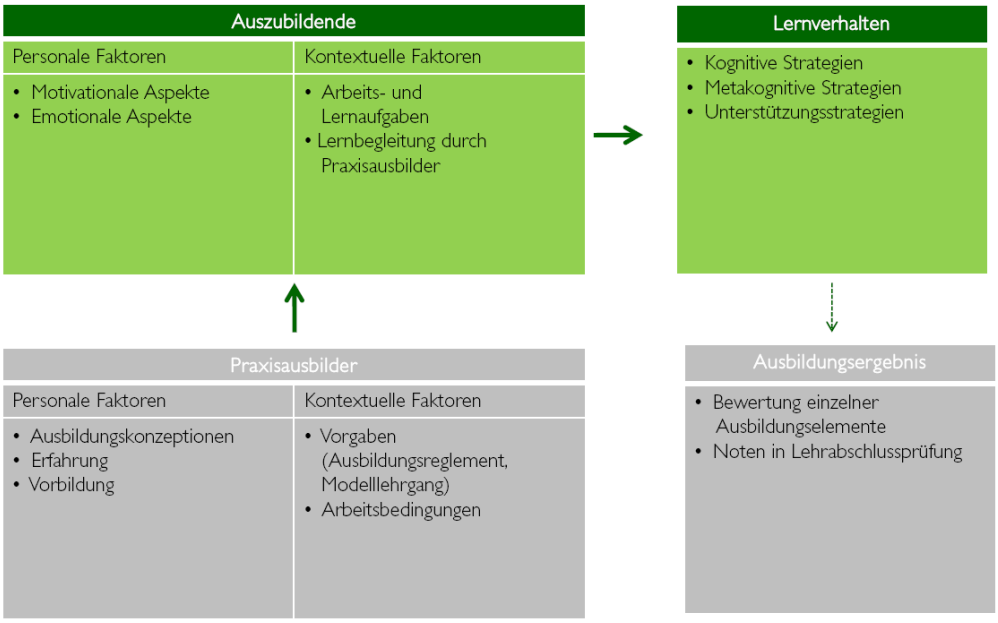


Abb. 2: Untersuchungsmodell (Eigene Darstellung)

Es ist anzunehmen, dass das Lernverhalten der Auszubildenden von verschiedenen Einflüssen seitens der Auszubildenden und der Ausbilder geprägt wird. Seitens der Auszubildenden ist ein Einfluss des Interesses und weiterer motivationaler Orientierungen, der Lernemotionen und der beruflichen Kompetenzen (personale Faktoren) zu erwarten. Zudem dürfte die Ausgestaltung der Arbeits- und Lernaufgaben sowie der Arbeitsbedingungen einen Einfluss auf die Erlebnisqualitäten der Auszubildenden (Kompetenzerleben, Autonomieerleben, Erleben sozialer Einbindung) haben und deren Lernverhalten beeinflussen (kontextuelle Faktoren). Das Lernverhalten der Auszubildenden dürfte zudem über die Qualität der Lernbegleitung,

[4] Als eine weitere Outputvariable könnte das Ausbildungsergebnis (z. B. Bewertung einzelner Ausbildungselemente, Abschlussnoten) betrachtet werden. Im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Untersuchung wurde der Zusammenhang zwischen dem Lernverhalten und dem Ausbildungsergebnis nicht analysiert. Es gilt jedoch, diesen im Rahmen der Folgeuntersuchung zu beleuchten.

über die Ausbildungskonzeptionen und die motivationalen Faktoren der Ausbilder (Interesse, Emotion) sowie über die Art der Arbeitsbedingungen der Ausbilder (Zeit für die Ausbildung, Unterstützung durch die Vorgesetzten) determiniert werden.

Es ist intendiert diese theoretischen Annahmen in mehreren Projektphasen zu prüfen. In einem ersten Schritt - der hier vorgestellten qualitativen ersten Projektphase - wird zunächst der obere Teil der Abbildung 2 (grüne Felder) adressiert. In diesem Zusammenhang ist die Bestandsaufnahme des Lernverhaltens der Auszubildenden und der potenziell darauf Einfluss übenden personalen (motivationale Aspekte, Lernemotionen) und kontextuellen Faktoren (Arbeits- und Lernaufgabe, Lernbegleitung) das Ziel. Darüber hinaus sollen erste Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Lernverhalten und ausgewählten personalen und kontextuellen Einflussfaktoren der Auszubildenden ermittelt und in Hypothesen überführt werden. Die Einschränkung des Untersuchungsmodells in der ersten Projektphase auf den oberen (grün markierten) Teil der Abbildung 2 ist Resultat forschungsökonomischer Überlegungen. Wie bereits erwähnt, gilt es erst einmal, einen Überblick sowie eine Zustandsbeschreibung der Ausbildungssituation der Auszubildenden in Bezug auf ihr Lernverhalten und die berichteten personalen und kontextuellen Faktoren zu gewinnen. Die Auszubildenden stehen infolge dessen im Mittelpunkt der ersten Projektphase. Die Praxisausbilder werden dabei zunächst lediglich in ihrer Betreuungsfunktion im Rahmen der kontextuellen Faktoren berücksichtigt. Da in dieser Projektphase ausschließlich auf qualitatives Datenmaterial zurückgegriffen wird, in dessen Generierung 24 Personen und sechs Unternehmen involviert waren, wurde auf die Erhebung der Ausbildungsergebnisse verzichtet. Diese Erfordernis leitet sich aus dem Bestreben ab, den teilnehmenden Probanden die Anonymität ihrer Daten glaubhaft zuzusichern.

# 3 Theoretische Grundlagen

## 3.1 Lernen im betrieblichen Teil der Grundbildung

Das Lernen im betrieblichen Teil der Grundbildung kann bezüglich Lernort und Lernintentionalität differenziert werden.

DEHNBOSTEL (2007) unterscheidet in Bezug auf die *Lernorte* drei Varianten. Beim *arbeitsplatzgebundenen Lernen* sind Lern- und Arbeitsort identisch, im Rahmen der dualen Ausbildung ist die Einführung des Auszubildenden in einen neuen Prozessablauf durch den Ausbilder ein typisches Beispiel dafür. Beim *arbeitsplatzverbundenen Lernen* sind Lern- und Arbeitsort zwar getrennt, doch besteht weiterhin eine direkte räumliche und arbeitsorganisatorische Verbindung. Ein Beispiel für diese Art des Lernens sind unternehmensinterne Ausbildungssequenzen, die nicht unbedingt am Arbeitsplatz erfolgen müssen, bei denen aber nützliche Fachkompetenzen vermittelt werden. Im Gegensatz dazu besteht beim *arbeitsplatzorientierten Lernen* keine direkte Verbindung von Lernort und Arbeitsort, der Arbeitsplatzbezug steht jedoch im didaktischen Vordergrund, so beispielsweise bei Bildungszentren oder bei den überbetrieblichen Kursen im Rahmen der Schweizer Grundbildung. Da das arbeitsplatz-

gebundene und arbeitsplatzverbundene Lernen einen sehr starken Bezug zum Arbeitsplatz implizieren, werden im Folgenden beide Lernformen unter dem Begriff des Lernens am Arbeitsplatz subsumiert.

In Bezug auf die *Lernintentionalität* äußert STRAKA (1998, 97): *„Lernen ohne Aktivität bzw. Handeln des Lernenden ist nicht möglich. Jedoch führt nicht jedes Handeln zwangsläufig zum Lernen, das heißt zu einer überdauernden Veränderung innerer Bedingungen. Dabei wird keinesfalls ausgeschlossen, dass beim Arbeitshandeln gelernt wird und dieses beiläufige, nicht beabsichtigte Lernen, eine, wenn nicht die wichtigste Form des Lernens im Prozess der Arbeit bzw. des Lernens als ‚Rückwirkung einer Handlung', darstellt"*. Dieses Zitat verdeutlicht die Besonderheit des Lernens am Arbeitsplatz, bei dem Lern- und Arbeitshandeln ineinander übergehen können, aber nicht müssen.

### 3.2 Das Lernverhalten der Auszubildenden - Das Lernstrategiemodell nach Metzger

Die Untersuchung des Lernverhaltens lehnt sich an das Modell des strategischen Lernens von METZGER an. Demnach verfügen Auszubildende dann über eine hohe Lernkompetenz, wenn sie sich für ihr Lernen selbst verantwortlich fühlen, in ihrem Lernverhalten flexibel agieren und sich strategisch verhalten (METZGER in Vorbereitung; vgl. Abbildung 3). „Strategisch" heißt, dass sie ihr Lernen bewusst lenken, d. h. planen, durchführen, überwachen und nötigenfalls anpassen (Metakognitive Lernstrategien). Dazu verfügen sie über ein gut entwickeltes Repertoire von Vorgehensweisen zum Lernen, so genannte Lernstrategien, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

- *Wissen/Können aktiv erwerben*:
  Beim Lernen geht es im Wesentlichen darum, Wissen und Können aktiv zu erwerben. Unter „Wissen und Können" versteht man dabei nicht nur das Kennen von Fakten, Begriffen und Zusammenhängen, sondern ebenso die geistige und praktische Auseinandersetzung mit den Inhalten, um sie zu verstehen, sie so lange wie nötig zu behalten, sie rasch wieder abzurufen und in verschiedenen Situationen anzuwenden, d. h. auch Probleme zu lösen (STEINER 2007, 70-76). Wichtig sind dabei Strategien, um das Wesentliche zu erkennen, Informationen anzureichern und zu ordnen, Repetitions- und Übungsphasen einzubauen sowie das eigene Verständnis und Können zu kontrollieren. Solche Strategien sind im Wesentlichen als kognitive Lernstrategien zu charakterisieren.

- *Lernprozesse unterstützen:*
  Wie gut der oben beschriebene Lernprozess in Gang kommt und verläuft, und wie erfolgreich das Lernergebnis ist, hängt nicht nur von der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ab, sondern ganz wesentlich auch davon, inwieweit es den Auszubildenden gelingt, eine geeignete Lernatmosphäre aufrechtzuerhalten. Dazu gehören der geschickte Umgang mit der Zeit, die Motivations- und Konzentrationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, mit Angst und Stress angemessen umzugehen. Die dazugehörigen lernstrategischen Strategien werden als Unterstützungsstrategien bezeichnet.

- *Lernsituationen bewältigen:*
  Lernen findet stets eingebettet in bestimmte Lernsituationen statt, sei es während des eigentlichen Lernens, sei es beim Nachweis des Lernerfolgs. Deshalb werden bestimmte Strategien benötigt, die für den Umgang mit diesen Lernsituationen geeignet sind, z. B. Notizen machen, Präsentieren oder in Gruppen lernen. Auch diese Strategien sind in der Hauptsache kognitiver Natur.

Abb. 3: Modell des strategischen Lernens nach METZGER (METZGER in Vorbereitung).

Das Lernstrategiemodell geht von der Vorstellung aus, dass keine allgemeingültigen Strategien zur Bewältigung von Lernsituationen existieren. Vielmehr setzen strategische Auszubildende das Lernstrategierepertoire angemessen ein, indem sie die Lernsituation (Lernaufgabe und Lernbedingungen) sowie ihre eigenen Ziele, Stärken, Neigungen und Erfahrungen, auf dem Weg, ein Lernziel zu erreichen, berücksichtigen. Gute Lernstrateginnen und -strategen überlegen folglich, wie sie beim Lernen vorgehen, wählen dabei aus mehreren Möglichkeiten aus, überwachen laufend, ob ihr Vorgehen bei vernünftigem Aufwand zum Ziel führt, und passen ihr Lernverhalten gegebenenfalls der Situation an.

Weil sich das Modell des strategischen Lernens nach METZGER, wie die anderen gängigen Modelle im Bereich der Lernkompetenz, primär auf den schulischen Kontext und die dort typische Lernsituation bezieht, interessiert in dieser Studie, inwieweit sich der Modellrahmen auch für die Erfassung der Lernstrategien im betrieblichen Teil der Grundbildung eignet.

Im Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz stellt sich jedoch die kritische Frage, wann von einer Lern- oder Arbeitssituation gesprochen werden kann. Zur Klärung dieser Frage gibt es in der Literatur verschiedene Ansätze: KECK (1995) nimmt in Anlehnung an KELL (1989) eine idealtypische Unterscheidung der Lern- und Arbeitssituation vor, die sich

individuell aus dem wahrgenommenen Handlungszweck ergibt (104): Eine *Lernsituation* wird als solche bezeichnet, sofern sie vom Individuum als eine Situation erkannt wird, die es ermöglicht, die eigenen kognitiven Strukturen und operativen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Eine Situation wird als *Arbeitssituation* gekennzeichnet, sofern sie vom Individuum als Situation begriffen wird, die nicht auf die Veränderung der eigenen Leistungsvoraussetzungen abzielt, sondern auf die Veränderung der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Aus diesem Verständnis von Lern- und Arbeitssituation lässt sich der Unterschied zwischen Lern- und Arbeitshandeln herleiten: Lernhandlungen bezwecken Bewusstseinsinhalte und operative Kompetenzen zu verändern, während sich Arbeitshandeln auf die Veränderung von Tätigkeitsobjekten bezieht und einen ökonomischen Zweck verfolgt. DIEBALL (1997) äußert sich kritisch zu dieser Trennung von Lern- und Arbeitssituation: *„Eine reine Lernsituation, die ausschließlich auf die Veränderung der Person unter Ausklammerung einer Veränderung der Umwelt gerichtet ist, erweist sich allerdings ähnlich wie die ‚reine' Arbeitssituation, die lediglich auf Veränderung der Umwelt abzielt, als ein atypisches theoretisches Konstrukt, welches kaum geeignet ist, die Situationen der betrieblichen Ausbildungspraxis richtig oder in geeigneter Weise abzubilden"* (140). DIEBALL verwendet daher den Begriff der „Arbeits- und Lernsituation"[5] und hebt damit die Wechselwirkungen von Lernen und Arbeiten hervor. Er präzisiert in Anlehnung an handlungstheoretische Ansätze, dass durch Arbeit nicht nur die Umwelt, sondern auch das Individuum infolge parallel ablaufender Lernprozesse bezüglich seiner Einstellungen, Wahrnehmungen und Definitionen Veränderungsprozesse durchläuft. Es ist davon auszugehen, dass verschiedene Arbeits- und Lernsituationen die Erledigung unterschiedlicher Aufgaben bedingt. Je nach Art der anfallenden Aufgaben werden möglicherweise unterschiedliche Lernstrategien erforderlich sein. Deshalb interessiert, inwieweit unterschiedliche Aufgaben im betrieblichen Kontext Einfluss auf den Lernstrategieeinsatz ausüben. Aufgrund dieser theoretischen Ausführungen scheint die im Modell des strategischen Lernens beschriebene Lernsituation unzureichend, um das Lernverhalten von Auszubildenden im betrieblichen Kontext zu untersuchen.

### 3.3 Einflussfaktoren des Lernverhaltens

Es ist anzunehmen, dass der Lernprozess und damit der Lernstrategieeinsatz der Auszubildenden auch im betrieblichen Teil – ähnlich wie beim schulischen Lernen (vgl. WEINSTEIN/ MAYER 1986; NÜESCH 2001) – sowohl von der Qualität der Ausbildungsprozesse seitens der Ausbilder und der Lern- und Arbeitssituation (kontextuelle Faktoren) als auch von personalen Faktoren geprägt wird. Infolge dessen werden diese identifizierten Einflussfaktoren nachfolgend theoretisch näher erläutert.

[5] In diesem Beitrag wird der Auffassung gefolgt, dass Arbeiten in Lernen im betrieblichen Kontext durch Wechselwirkungen stark verzahnt sind, weshalb die Begriffe Arbeitssituation, Lernsituation sowie die Kombination aus beiden nachfolgend synonym gebraucht werden.

### *3.3.1 Personale Einflussfaktoren des Lernverhaltens Auszubildender - Lernmotivation und Lernemotionen*

Im Hinblick auf die personalen Einflussfaktoren des Lernverhaltens werden im Rahmen dieser Studie motivationale und emotionale Faktoren seitens der Auszubildenden Berücksichtigung finden, da deren Einfluss in zahlreichen Forschungsarbeiten belegt werden konnte.

Zur Untersuchung der motivationalen Orientierung der Auszubildenden wird auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) zurückgegriffen. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation erfährt in der Berufsbildungsforschung hohe Akzeptanz und wurde bereits in diversen Forschungsprojekten eingesetzt (vgl. KRAMER 2002; NOSS 2000; ROSENDAHL et al. 2008).

Die Selbstbestimmungstheorie hebt auf unterschiedliche Ausprägungen motivierten Handelns ab. Nach DECI und RYAN (1993, 225) können motivierte Handlungen nach dem Grad der Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit differenziert werden.

Selbstbestimmte Handlungen entspringen dem freien Willen einer Person und entsprechen somit den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst, während kontrollierte Handlungen durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge auferlegt werden. Selbstbestimmte und kontrollierte Handlungen stellen somit Endpunkte eines Kontinuums dar, das die „Qualität“ bzw. „Orientierung“ einer Handlung abbildet. Nach Überarbeitung der ursprünglichen Selbstbestimmungstheorie in den 1980er Jahren differenzieren DECI und RYAN vier Typen von Motivation, die sich durch einen zunehmenden Grad an Selbstbestimmung auszeichnen.

Damit selbstbestimmtes (motiviertes) Handeln eintritt, sind drei Grundbedürfnisse von Bedeutung, nämlich jene nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. So postulieren DECI und RYAN (1993, 229), *„dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren.“* Neben der Förderung des Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie der sozialen Einbindung zeigen PRENZEL und DRECHSEL (1996, 111) weitere motivationsfördernde Bedingungskomplexe auf, die in weiteren Studien herausgearbeitet werden konnten: die wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lernstoffes (z. B. Realitätsnähe, Anwendungsbezüge), die wahrgenommene Instruktionsqualität (klare Struktur und Verständlichkeit) und das wahrgenommene inhaltliche Interesse beim Lehrenden (z. B. Engagement, Begeisterung).

Neben der Lernmotivation sind Emotionen ebenfalls bedeutende personale Faktoren, die Lernprozesse wesentlich determinieren (SIECKE 2007; GRIEDER 2006; STRAKA 2006; TITZ 2001; PEKRUN/ HOFMANN 1999; DIETZ 1998). So bestätigen mehrere Studien, dass Emotionen einen relevanten Einfluss auf das Lernverhalten ausüben können. PEKRUN und HOFMANN (1999) konnten in einer Untersuchung mit Schülern und Studenten aufzeigen, dass Lernfreude positiv mit Zeitmanagement und der Investition von Anstrengung zusammenhängt, während negative Lernemotionen negativ mit diesen korrelierten. Ärger,

Angst und Hoffnungslosigkeit ergaben negative Zusammenhänge mit der Anstrengung. Darüber hinaus korrelierte Lernfreude positiv mit kognitiven Lernstrategien wie Elaboration, Organisation und Wiederholung. Ähnliche Ergebnisse berichtete auch GRIEDER (2006, 101) bei Auszubildenden im berufsschulischen Kontext: Die Lernfreude korrelierte positiv mit Konzentration, Anstrengung und Tiefenverarbeitungsstrategien (Elaboration, Organisation). Im betrieblichen Kontext wurden bisher keine derartigen Studien durchgeführt, es ist jedoch davon auszugehen, dass ähnliche Zusammenhänge gelten.

Im Hinblick auf die Begünstigung der genannten motivationalen und emotionalen Einflussfaktoren kommt der Betreuung durch den Praxisausbilder hohe Bedeutung zu, da sie die Lernprozesse der Auszubildenden innerhalb der betrieblichen Grundbildung weitgehend gestalten.

### *3.3.2 Kontextuelle Einflussfaktoren des Lernverhaltens Auszubildender - Lernbegleitung / Betreuung sowie Lern- und Arbeitsaufgaben*

Nachdem vorgängig ein Lernverständnis im Kontext der betrieblichen Ausbildung skizziert sowie die personenspezifischen Voraussetzungen für den Lernprozess erarbeitet wurden, richtet sich das Augenmerk in diesem Abschnitt auf verschiedene Ausbildungsmethoden.

Den Ausbildern stehen bezüglich der Einarbeitung der Auszubildenden in neue Arbeitsaufgaben verschiedene Ausbildungsmethoden zur Verfügung wie beispielsweise die Vier-Stufen-Methode (OTT 2000, 198f.), das betriebliche Lehrgespräch (SCHAPER et al. 2000, 126) oder das selbstständige Erarbeiten der Vorgehensweisen hinsichtlich einer konkreten Tätigkeit durch die Auszubildenden selbst, wobei der Lernprozess durch verschiedene Maßnahmen wie z. B. die Leittextmethode unterstützt wird (ROTTLUFF 2005).

Für die vorliegende Studie wurde der in der Literatur prominent vertretene Anlernprozess des Cognitive-Apprenticeship zu Grunde gelegt. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz umfasst folgende Phasen (REICH 2007, 4f.; EULER/ HAHN 2007, 394f.).

- *Modelling*: Die Praxisausbilder demonstrieren, wie sie eine bestimmte Arbeits- oder Lernaufgabe angehen und modellhaft lösen, dabei verbalisieren sie ihr Vorgehen.
- *Coaching*: Die Praxisausbilder begleiten die Auszubildenden bei der Einübung und der Arbeits-/Lernaufgabe und bieten bei Bedarf Hilfestellung durch notwendige Hinweise, Rückmeldungen, Erinnerungen etc. an.
- *Scaffolding und Fading*: Bei wiederholter Problembearbeitung blenden sich die Praxisausbilder schrittweise aus, wodurch die Selbstständigkeit bei Auszubildenden gefördert wird.
- *Exploration*: Die Auszubildenden führen die Arbeits-/Lernaufgabe vollständig in eigener Regie aus.

- *Articulation*: Bei der Ausführung von Arbeits-/Lernaufgaben werden Auszubildende aufgefordert, ihre Denkprozesse zu verbalisieren. Dies erlaubt es den Praxisausbildern, die Qualität der intern ablaufenden kognitiven Prozesse zu beurteilen.
- *Reflection*: Die Auszubildenden werden angehalten ihr Vorgehen beim Problemlösen mit demjenigen der Praxisausbilder zu vergleichen.

Neben diesem idealtypischen Verlauf des Anlernens einer Arbeits-/Lernaufgabe spielt diese selbst eine entscheidende Rolle für das Lernverhalten der Auszubildenden.

Neben dem Einfluss der Lernbegleitung durch die ausbildenden Personen, wird davon ausgegangen, dass die Arbeits- und Lernaufgaben das Lernverhalten der Auszubildenden maßgeblich determinieren. Arbeits- bzw. Lernaufgaben stellen den Schnittpunkt zwischen Betrieb und Individuum dar und werden als psychologisch relevanter Teil vorgegebener Arbeitsbedingungen identifiziert (VOLPERT 1987, 14). Auch FRANKE und KLEINSCHMITT (1987, 12) räumen den zu erledigenden Arbeitstätigkeiten eine bedeutende Rolle ein, schließlich besteht eine Arbeitssituation ihrem Verständnis nach aus der Aufgabenstellung mit einer oder mehreren Detailaufgaben, die zueinander in Beziehung stehen. Als Aufgabe definieren sie eine Abweichung eines Soll-Zustandes von einem gegebenen Ist-Zustand. Im Zusammenhang mit der lernförderlichen Gestaltung von Arbeitstätigkeiten wird in der Arbeitspsychologie das Konzept des Tätigkeitsspielraums erwähnt (NERDINGER et al. 2008). Das Konzept des Tätigkeitsspielraums verkörpert ein dreidimensionales Konstrukt, bestehend aus Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum (ULICH 2005, 183f.). Der *Handlungsspielraum* bestimmt das Ausmaß an Flexibilität bei der Aufgabenbewältigung in Bezug auf die zeitliche Organisation, die Auswahl der Arbeitsmittel und das Vorgehen. Im Zusammenhang mit betrieblichen Lernprozessen ist entscheidend, dass eine richtige „Passung“ zwischen objektiv vorhandenen und subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielräumen besteht, denn Aufgaben unterscheiden sich im Hinblick auf die Höhe der gestellten Anforderungen (KECK 1995, 13). Sowohl für die fachliche als auch für die motivationale Entwicklung von Auszubildenden ist ein optimales Verhältnis zwischen Anforderungen und Kompetenzen zentral (ZIMMERMAN et al. 1999). Der *Gestaltungsspielraum* beschreibt, inwiefern Aufgaben nach eigenen Zielsetzungen strukturiert und bearbeitet werden können. Schließlich bestimmt der *Entscheidungsspielraum* den Umfang an Entscheidungskompetenzen, Arbeitsaufgaben selbst festzulegen und eigenverantwortlich zu gestalten. Damit kennzeichnet der Entscheidungsspielraum das Ausmaß an Autonomie am Arbeitsplatz.

Für die Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau entwickelte KECK (1995) ein Klassifizierungsschema, nach welchem verschiedene Aufgaben gemäß ihren Anforderungen eingeordnet werden können. Das ursprüngliche Klassifizierungsschema von KECK wurde mit Hilfe einzelner Stufen eines Konzepts von NOSS angepasst. Im Folgenden werden die verschiedenen Kategorien in Anlehnung an KECK (1995, 213f.) und NOSS (2000, 118ff.) beschrieben.

- *Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentationen*: Aufgaben dieser Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass sie keine interne Repräsentation des kaufmännischen Gegen-

standsbereichs oder einer Problemstellung bedürfen. Die Aufgaben sind nicht abteilungsspezifisch und erfordern lediglich eine kurze Arbeitseinweisung. Außerdem ist die Erledigung der Aufgaben nicht an bestimmte Fachkenntnisse gebunden. In diese Aufgabenkategorie gehören beispielsweise Kopier-, Hol- oder Bringtätigkeiten sowie generelle Versandtätigkeiten.

- *Ablage- und Sortiertätigkeiten:* Die Erledigung solcher Tätigkeiten verlangt von den Auszubildenden, über eine schematische Repräsentation verschiedener Informationsklassen zu verfügen (z. B. Debitoren- und Kreditorenrechnungen, Wareneingangs- und Warenausgangsbestätigung, interne und externe Post). Die Sortiersystematik kann je nach Abteilung abweichen, nicht jedoch die Tätigkeit an sich.

- *Prüf- und Kontrolltätigkeiten:* Bei Prüf- und Kontrolltätigkeiten findet ein Musterabgleich zwischen einem intern bestimmten Soll- bzw. Zielzustand und einem internen bzw. externen Speicher statt. Der Algorithmus des Vergleichs muss dabei bekannt sein.

- *Tätigkeit mit selektiver Transformation*[6]*:* Diese Aufgaben beinhalten einfache Schreibtätigkeiten, wobei eine erhaltene Vorlage durch die Auszubildenden in ein anderes Medium zu transformieren ist. Beispielsweise müssen handschriftliche Notizen oder vorstrukturierte Formulare in die Datenmaske eines PC-Programmes übertragen werden. Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind bei solchen Tätigkeiten kaum vorhanden, da die Transformationsschritte in hohem Maße standardisiert sind. Das Nachvollziehen der erhaltenen Informationen ist entscheidend für die Bewältigung solcher Aufgaben. Bei der Klärung und Ermittlung der Informationen wird gegebenenfalls eine aufgabenbezogene Kommunikation seitens der Auszubildenden erforderlich. Die Tätigkeiten mit selektiver Transformation unterscheiden sich von den „Tätigkeiten mit substanzieller Transformation“ insofern, als dass eine selektive Auswahl von bereits (vor) strukturierten Informationen vorgenommen werden muss.

- *Tätigkeiten mit substanzieller Transformation:* Bei Tätigkeiten mit substantieller Transformation wird ein Ausgangsdatenbestand in einen Zieldatenbestand transformiert, wobei sich das Ergebnis inhaltlich-substanziell und strukturell vom Ausgangsdatenbestand unterscheidet. In Abgrenzung zur vorherigen Kategorie müssen Auszubildende eine selektive Auswahl nicht vor(strukturierter) Informationen vornehmen. Möglichkeiten der aufgabenbezogenen Kommunikation sowie Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sind gegeben. Das Erstellen einer Offerte, das Einholen von Lieferantenangeboten oder das Organisieren von Anlässen können zu dieser Kategorie gezählt werden.

- *Leichte Auskunftstätigkeiten:* Zu dieser Kategorie gehören persönliche oder telefonische Auskunftstätigkeiten, die ein individuelles Eingehen auf Wünsche der Kunden oder Kol-

[6] Die Kategorie „Leichte Sachbearbeitungstätigkeiten und Beratungen“ nach NOSS (2000, 119) wurde in die Kategorie von KECK „Tätigkeiten mit selektiver Transformation“ subsumiert, da nach Auffassung der Autorinnen sich diese inhaltlich nicht stark voneinander unterscheiden.

legen bedürfen. Während Handlungs- und Entscheidungsräume in dieser Tätigkeitskategorie beschränkt gegeben sind, ist eine aufgabenbezogene Kommunikation unverzichtbar.

### 3.4 Zusammenfassung

Der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass Lern- und Arbeitssituationen wie auch Lern- und Arbeitshandeln oftmals stark durch zahlreiche Wechselwirkungen miteinander verzahnt sind, so dass trennscharfe Abgrenzungen weder möglich noch sinnvoll sind. Das betriebliche Lernen weißt aufgrund dessen per se einen starken Bezug zum Arbeitsplatz auf, so dass eine Nähe zu den Konzepten des arbeitsplatzgebundenen und des arbeitsplatzverbundenen Lernens impliziert wird. In diesem Umfeld werden die Auszubildenden betrachtet und deren Lernverhalten näher analysiert. Das Lernverhalten wird unter lernstrategischen Gesichtspunkten - und dabei primär bezüglich der Ausprägungen verschiedener kognitiver, metakognitiver und unterstützender Lernstrategien - betrachtet. Theoretisch bestehen begründete Vermutungen, dass mehrere personale und kontextuelle Faktoren die Ausprägung dieses Lernverhaltens determinieren. In Bezug auf personale Einflussfaktoren werden in diesem Kontext motivationale (Kompetenz- und Autonomieerleben, soziale Eingebundenheit) und emotionale Aspekte (positives und negatives Befinden) hervorgehoben und untersucht. Hinsichtlich der kontextuellen Einflussfaktoren des Lernverhaltens wird im Untersuchungsmodell die Lernbegleitung seitens der Praxisausbilder fokussiert. Ausgehend vom Ansatz des Cognitive Apprenticeship wird das Vorhandensein bzw. die Ausgestaltung der Phasen Modelling, Coaching, Scaffolding/Fading, Exploration, Articulation und Reflection untersucht. Ferner werden die Lern- und Arbeitsaufgaben als bedeutsamer kontextueller Einflussfaktor identifiziert und im Rahmen der ersten Projektphase adressiert. Dabei werden die Lern- und Arbeitsaufgaben danach unterschieden, welche Anforderungen sie jeweils an die Auszubildenden stellen. In diesem Zusammenhang werden Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentationen, Ablage- und Sortiertätigkeiten, Prüf- und Kontrolltätigkeiten, Tätigkeiten mit selektiver Transformation, Tätigkeiten mit substanzieller Transformation sowie leichte Auskunftstätigkeiten unterschieden. Die theoretischen Grundlagen sind Ausgangspunkt der hier beschriebenen qualitativen Erhebung, deren Methodik im nachfolgenden Kapitel geschildert werden wird.

## 4 Methodik

### 4.1 Erkenntnisinteresse

Wie bereits im einleitenden Teil (siehe 1) zu diesem Beitrag berichtet, dient die hier erläuterte qualitative Erhebung der Hypothesengewinnung und damit der Vorbereitung einer quantitativen Fragebogenstudie, welche zu einem späteren Zeitpunkt und in umfangreicherem Maße durchgeführt werden wird. Fokussiert wird dabei der betriebliche Teil des beruflichen Entwicklungsprozesses junger Erwachsener. Im Zentrum stehen das Lernhandeln und das lernstrategische Verhalten (als Zielgröße) kaufmännischer Auszubildender der SWISSMEM-Branche, sowie die personalen und kontextuellen Faktoren, die das lernstrategische Verhalten

determinieren. Es gilt zu erkunden, wie facettenreich sich das Lernstrategierepertoire der Auszubildenden darstellt, welche Strategien präferiert zum Einsatz kommen und wie variabel diese eingesetzt werden. Des Weiteren wird intendiert, aufzuzeigen, wie ausgewählte personale Faktoren seitens der Auszubildenden ausgeprägt sind. Gleichermaßen wird ermittelt, in welchen kontextuellen Rahmen die beruflichen Entwicklungsprozesse eingebettet sind. In diesem Zusammenhang werden die zu bewältigenden Arbeitsaufgaben – und der daraus resultierende lernstrategische Anspruch – sowie die Lernbegleitung durch die Ausbilder näher beleuchtet. An geeigneter Stelle wird überdies geprüft, inwiefern Auszubildende des ersten und des dritten Lehrjahres in ihren Beschreibungen voneinander abweichen. Möglicherweise lassen sich hieraus Rückschlüsse über die Veränderung des lernstrategischen Verhaltens und dessen Einflussfaktoren im Zeitverlauf ziehen. Interessant erscheint zudem der Vergleich der Wahrnehmungen von Auszubildenden und Praxisausbildern bezüglich exemplarisch ausgewählter Aspekte.

### 4.2 Forschungsmethode und Erhebungsinstrument

Da die in diesem Beitrag beschriebene Projektphase explorativen Charakter besitzt[7], kamen ausschließlich qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Die gewonnenen Einsichten basieren aufgrund dessen auf rein qualitativem Datenmaterial. In diesem Zusammenhang ist auf den Kontextbezug und die eingeschränkte Verallgemeinerungsfähigkeit der Erkenntnisse hinzuweisen.

Zur Vorbereitung der qualitativen Interviewstudie wurden zu Beginn des Jahres 2009 zahlreiche Dokumentanalysen und informelle Gespräche durchgeführt. Es galt, sich einen Überblick über die Struktur der kaufmännischen Grundbildung innerhalb der per se gewerblich orientierten Branche SWISSMEM zu verschaffen.

Auf Grundlage dieser Vorarbeiten wurden mündliche Befragungen initiiert. Einer Einteilung von ATTESLANDER (1984, 108) folgend, entschieden sich die Autorinnen für teilstrukturierte Interviews. Diese sind gekennzeichnet durch vorformulierte Fragestellungen, welche die Befragung in gewisser Weise vorstrukturieren und in einem Gesprächsleitfaden notiert sind. Während die Abfolge der Frageblöcke oder einzelner Fragen durchaus variieren kann, ist die Frageformulierung sowie die Vollständigkeit der Fragen gesetzt (SCHNELL et al., 322).

Es wurden zwei Versionen von Gesprächsleitfäden – einerseits für die Auszubildenden und andererseits für die Praxisausbilder – erstellt. In beiden Fällen bezogen sich die Fragen vorrangig auf das Verhalten der Befragten sowie deren Einschätzungen zu bestimmten, die Berufsausbildung beeinflussenden Aspekten. Gemäß den Empfehlungen von SCHNELL et al. (2005) begannen die Interviews nach einer kurzen Erläuterung des Projektzwecks und der

[7] Diese qualitative Projektphase dient der Vorbereitung einer breiter angelegten quantitativen Fragebogenerhebung, so dass das Forschungsvorhaben insgesamt auf einen Methodenmix zur Generierung von Erkenntnissen zurückgreift. Es ist angestrebt, die qualitativ ermittelten Daten zu einem späteren Zeitpunkt auf einer breiten quantitativen Datenbasis abzustützen, so dass gefundene Zusammenhänge in dieser Studie bestätigt bzw. revidiert werden können.

Zusicherung von Anonymität jeweils mit einleitenden Fragen, die von den Interviewten mühelos beantwortet werden können, um eventuell bestehende Skepsis und Ängste abzubauen. Ferner wurden die Fragen zu Themenkomplexen wie z. B. „Kontextuelle Faktoren – Lernsituation/Lernaufgaben“, „Lernstrategieeinsatz“ und „Personale Faktoren“ gebündelt, welche durch Überleitungsfragen miteinander gekoppelt wurden (343). Im Interviewleitfaden wurden ausschließlich offene Fragen platziert, so dass die Befragten die Antworten nicht aus vorgeschlagenen Alternativen wählen, sondern eigenständig formulieren konnten. Diese Entscheidung basierte auf der Absicht, die Interviewten nicht zu lenken und potenzielle Antwortkategorien bereits im Vorhinein auszuklammern. Die Verwendung offener Fragestellungen birgt allerdings zwei Risiken. Zum ersten stellen offene Fragen (im Gegensatz zu geschlossenen Fragen, welche durch Vorgabe von Antwortalternativen gekennzeichnet sind) hohe Anforderungen an die Artikulationsfähigkeit der Probanden. Dies erwies sich in den geführten Interviews jedoch lediglich selten als Problem. Zum zweiten steigt die Wahrscheinlichkeit von Intervieweffekten insbesondere beim Stellen offener Fragen. Dies resultiert aus den unterschiedlichen Fähigkeiten der Interviewer, Antworten zu notieren. Diesem Problem wurde durch die digitale Aufzeichnung der Interviews und der anschließenden wörtlichen Transkription entgegen gewirkt (330ff.). SCHNELL et al. folgend wurden alle Fragen einfach, kurz, konkret und neutral formuliert. Zudem wurden Suggestivfragen, doppelte Verneinungen oder hypothetische Formulierungen vermieden (334f.). Beide Versionen des Gesprächsleitfadens wurden für eine geschätzte Interviewdauer von einer Stunde konzipiert (346). Im Rahmen mehrerer Pretests wurden der Zeitbedarf und der Interviewleitfaden per se überprüft bzw. optimiert.

Die qualitative Erhebung fand in den Monaten Mai und Juni des Jahres 2009 statt. Es nahmen drei Großunternehmen sowie drei Klein- und mittelständische Unternehmen der SWISSMEM-Branche teil. Die insgesamt 24 Interviews wurden von zwei geschulten und aufeinander abgestimmten Interviewern durchgeführt.

### 4.3 Grundgesamtheit und Stichprobe

In der SWISSMEM sind zahlreiche Unternehmen unterschiedlicher Größe und Geschäftsfelder organisiert. Neben einer Reihe gewerblicher Berufe (z. B. Elektroniker/in, Polymechaniker/in, Automatiker/in), wird zudem das Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau ausgebildet. Derzeit erlernen 1833 (Stand vom 05.02.2009) Jugendliche und junge Erwachsene den Beruf des Kaufmanns/der Kauffrau in einem in der SWISSMEM organisierten Unternehmen. Für deren Betreuung sind ungefähr 350 Praxisausbilder verantwortlich.

In die vorgestellte qualitative Erhebung wurden sechs zufällig ausgewählte Unternehmen der SWISSMEM-Branche involviert. Dabei wurden sowohl drei Gross- als auch drei Klein- und mittelständische Unternehmen einbezogen. Alle teilnehmenden Unternehmen befinden sich in der Deutschschweiz und sind der Ostschweiz bzw. dem Kanton Zürich zugehörig. Es war intendiert, jeweils zwei Auszubildende (erstes und drittes Lehrjahr) und die dazugehörigen Praxisausbilder zu interviewen. Dieses Vorhaben ließ sich weitgehend umsetzen, so dass im Rahmen der Untersuchung insgesamt 24 Interviews (zwölf Auszubildende und zwölf Praxis-

ausbilder) geführt wurden. Sechs der befragten Auszubildenden befanden sich demnach zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Ausbildungsjahr, während ebenso sechs im dritten Lehrjahr befindliche Auszubildende für die Befragung gewonnen werden konnten. Ein Großteil der interviewten Auszubildenden (neun Personen) waren junge Frauen, darüber hinaus wurden drei männliche Auszubildende befragt. In Bezug auf die Praxisausbilder können keine eindeutigen Angaben zum Lehrjahr getroffen werden, da die Unternehmen die Ausbildung zum Teil getrennt nach Fachbereichen organisieren. Infolge dessen betreuen einige Praxisausbilder den gesamten Zeitraum von drei Lehrjahren innerhalb einer spezifischen Abteilung. Unter den zwölf befragten Praxisausbildern befanden sich zehn Frauen und zwei Männer.

### 4.4 Datenauswertung

Alle Interviews wurden mit Erlaubnis der Interviewten aufgezeichnet, später wörtlich transkribiert und mittels Kodierungssystem und unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA ausgewertet. Anschließend wurde das Datenmaterial von den Autorinnen zu Haupterkenntnissen verdichtet, welche im Rahmen eines iterativen Prozesses interpretiert wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im nachfolgenden Kapitel 5 dargestellt.

## 5 Ergebnisbericht

Wie in Kapitel 3 erläuterten und in Abschnitt 3.4 verdichteten Konzepte stellen die theoretische Grundlage der nachfolgenden Ergebnisberichte dar. Konkret bedeutet das, dass die Auszubildenden samt ihres lernstrategischen Verhaltens im Fokus der Analyse stehen. Verschiedene kognitive, metakognitive und unterstützende Lernstrategien sind hinsichtlich ihres Einsatzes in diesem Rahmen von Interesse. Ferner werden Einfluss übende personale und kontextuelle Faktoren beleuchtet. Im Kapitel 3 wurde skizziert, dass in diesem Zusammenhang motivationale und emotionale Aspekte auf Seiten der personalen Einflussfaktoren in den Blick genommen werden. Als bedeutsame kontextuelle Einflussfaktoren werden die Lernbegleitung durch die Praxisausbilder sowie die Lern- und Arbeitsaufgaben fokussiert. Die Erkenntnisse zum Lernverhalten und dessen Einflussfaktoren werden aus zwei Perspektiven betrachtet. Aufgrund dessen werden die Sichtweisen der Auszubildenden (5.1) und der Praxisausbilder (5.2) wieder gegeben und, wo immer möglich, miteinander verglichen bzw. in Beziehung gesetzt.

### 5.1 Ergebnisbericht Auszubildende: Das Lernverhalten sowie personale und kontextuelle Faktoren aus Sicht der Auszubildenden

#### *5.1.1 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Arbeits- und Lernaufgaben aus Sicht der Auszubildenden*

Im Hinblick auf die kontextuellen Faktoren, die sich auf das Lernverhalten der Auszubildenden auswirken können, wird insbesondere den Lern- und Arbeitsaufgaben Bedeutung zugeschrieben, da sie die Rahmenbedingungen für das Lernen und Arbeiten der Auszubildenden im Betrieb in wesentlichem Masse determinieren. Aufgrund dessen wird nachfolgend

zunächst beschrieben, welche Lern- und Arbeitsaufgaben den Auszubildenden in verschiedenen Abteilungen gestellt werden und wie sie diese wahrnehmen.

Die Aufenthaltsdauer der Auszubildenden pro Abteilung variiert je nach Unternehmen. Auszubildende berichteten von vierteljährlichen, halbjährlichen und ganzjährigen Einsätzen. Hinsichtlich der Einsatzplanung der Auszubildenden ist auffallend, dass Unternehmen keinen Unterschied zwischen dem ersten und dritten Lehrjahr vornehmen. So werden Auszubildende des ersten Lehrjahres ebenso in der Buchhaltung oder in der Personalabteilung eingesetzt wie Auszubildende des dritten Lehrjahres. Obwohl die berücksichtigten Unternehmen verschiedene Geschäftszwecke verfolgen, lassen sich die beschriebenen Arbeitsaufgaben nach dem Klassifizierungsschema von KECK (1995) und NOSS (2000) zuordnen. Tätigkeiten ohne inhaltliche Repräsentationen wurden nur vereinzelt erwähnt, es scheint, dass diese Art der Tätigkeit nicht oft von Auszubildenden ausgeübt werden muss. In allen Abteilungen vollziehen Auszubildende des ersten und dritten Lehrjahres auffallend oft Tätigkeiten selektiver Transformation. Denn die Eingabe vorstrukturierter Daten ins System oder die Erledigung von Schreibaufgaben gemäß Mustervorlagen sind häufig genannte Arbeitsaufgaben in allen Abteilungen. Beispielweise wurde von Auszubildenden verschiedener Unternehmen für die Abteilung Buchhaltung ausgeführt, vornehmlich Sortier- und Prüftätigkeiten sowie die Eingabe von Buchungen vornehmen zu müssen: *„Der Mitarbeiter druckt mir am Morgen die Debitoren- und Kreditorenbelege aus dem Internet-Banking aus. Ich sortiere sie dann in Gutschriften und Belastungen und auch nach Währungen, da wir Euro, Schweizer Franken und US-Dollar haben. Ja, nachher ist es so, dass ich all diese erforderlichen Sachen im System eingebe – die Rechnungsnummer, den Betrag, den Kunden – und dann buche ich das.“*

Auszubildende des dritten Lehrjahres, welche in der Personalabteilung und im Marketing zum Einsatz kamen, berichteten von umfangreicheren und abwechslungsreicheren Aufgaben, die alle Tätigkeitstypen des Klassifikationsschemas ansprechen. Das selbstständige Organisieren verschiedener Anlässe wie Pensionierungen, Schulungen oder Kundenbesuche sowie das Verfassen von Inseraten und das Erstellen von Arbeitszeugnissen gemäß Vorlage gehören zu den üblichen Aufgaben im Personalbereich. Es wurde angegeben, dass in der Personalabteilung Tätigkeiten der selektiven und substanziellen Transformation gleichermaßen zum Einsatz kommen wie einfachere Ablage- und Sortiertätigkeiten. Auskunftstätigkeiten erfolgen in der Regel unternehmensintern gegenüber Mitarbeitern anderer Abteilungen. Der Kontakt zu externen Kunden wurde nur von einzelnen Auszubildenden in der Auftragsabwicklung, der Logistik und im Marketing erwähnt.

Das Anspruchsniveau der Aufgaben wurde seitens der Auszubildenden je nach Abteilung unterschiedlich beurteilt. Umfangreiche Produktkenntnisse sind in Abteilungen wie der Logistik, der Spedition oder der Auftragsabwicklung zentral, diese Kenntnisse erleichtern die Dateneingabe in verschiedenen Systemen. Für das Verständnis und das Nachvollziehen der Aufgaben in der Buchhaltung werden Vorkenntnisse im Rechnungswesen als vorteilhaft erachtet. Im Personalbereich und im Backoffice wies eine Auszubildende auf die besondere Bedeutung kommunikativer Kompetenzen hin. Übereinstimmend erwähnten alle Auszubildenden, dass die Beherrschung von Informatiksystemen sowie die gewissenhafte Ausführung

der Arbeitsaufgaben essenziell in allen Abteilungen ist, insbesondere wenn wiederkehrende oder gleichartige Aufgaben anfallen.

### *5.1.2 Das Lernverhalten der Auszubildenden: Kognitive und metakognitive Lernstrategien sowie Unterstützungsstrategien aus Sicht der Auszubildenden*

Wie in Abschnitt 2.2 erwähnt, stehen die Auszubildenden - vor allem bezüglich ihres Lernverhaltens - im Mittelpunkt der ersten qualitativen Projektphase. Im Folgenden wird deshalb aufgezeigt, wie das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden ausgeprägt ist.

Das Lernverhalten der befragten kaufmännischen Auszubildenden im betrieblichen Teil der Berufsausbildung ist ihren Selbstberichten zufolge in Bezug auf den Einsatz von Lernstrategien bei den unterschiedlichen Aufgabentypen als wenig facettenreich und wenig variabel zu charakterisieren. Dies trifft sowohl auf das lernstrategische Verhalten beim Erlernen einer neuen Arbeitsaufgabe als auch auf den Umgang mit Schwierigkeiten bzw. Problemen zu.

Das Einlernen einer neuen Arbeitsaufgabe wird in der Regel in Form eines Anlernprozesses am Arbeitsplatz gestaltet, in welchem der Auszubildende von einem Ausbilder bzw. Fachvorgesetzten begleitet wird. Alle Probanden berichten, dass die betreuende Person zunächst den Arbeitsgang selbst durchführt und sich dabei beobachten lässt oder den Auszubildenden direkt durch Anleitungen in den zu erlernenden Arbeitsgang einführt. Die zentrale Lern-/Arbeitsstrategie der Auszubildenden, die während der Erklärungen seitens des Ausbilders bzw. der fachverantwortlichen Person angewendet wird, ist das Notizen machen (kognitive Lernstrategien - Lernhilfen erstellen). Die Auszubildenden gaben an, die Notizen in Form einer Anleitung zu gestalten, so dass diese quasi als Dokumentation der einzulernenden Arbeitsschritte fungieren. Da es sich häufig um Arbeitsaufgaben handelt, welche am PC durchgeführt werden, ergänzen viele der befragten Auszubildenden die Notizen um Ausdrucke oder Printscreens. Teilweise werden diese wiederum als Grundlage für Notizen verwendet. Lediglich ein Teil der Interviewten gab an, die Notizen im weiteren Verlauf des Anlernprozesses zu bearbeiten. Ist dies der Fall werden die Notizen eigenständig vervollständigt oder reflektiert (kognitive Lernstrategie - Informationen anreichern). Vom Auswendiglernen der Notizen und der wiederholten Reflexion des Arbeitsprozesses fernab des Arbeitsplatzes (z. B. zu Hause) wurde nur vereinzelt berichtet (kognitive Lernstrategie - Wiederholen / Üben). Demgegenüber bekundeten viele Auszubildende, ihre Notizen zu organisieren (kognitive Lernstrategie - Informationen ordnen). Beispielsweise werden diese in Ordnern oder Mappen – teilweise systematisch – abgelegt, um sie bei Bedarf schnell aufzufinden. Solcher Bedarf stellt sich z. B. ein, wenn die Auszubildenden den Arbeitsvorgang erstmalig allein vollziehen. Denn ein kleiner Teil der befragten Auszubildenden tendiert dazu, das Arbeitsergebnis mit Hilfe der Notizen oder erstellter bzw. verfügbarer Checklisten selbst zu kontrollieren (metakognitive Lernstrategie - Überwachen). Erst in einem zweiten Schritt – nach erfolgter Selbstkontrolle – wird die Kontrolle durch den Vorgesetzten bzw. Praxisausbilder eingefordert (Unterstützungsstrategie - Lernhilfen). In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass die Kontrolle hauptsächlich auf das Arbeitsergebnis, sprich das Resultat gerichtet ist und die reflexive Betrachtung des Arbeitsprozesses an sich eher eine nachgelagerte Rolle spielt.

Bezüglich der Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten oder Problemen können zwei zentrale lernstrategische Lösungswege identifiziert werden. Zum einen bekundete ein Teil der Auszubildenden, zunächst den Versuch zu unternehmen, ein aufgetretenes Problem bzw. eine Schwierigkeit selbst zu lösen, indem Notizen nochmals zur Hand genommen und ergänzt bzw. korrigiert sowie Archive oder Arbeitshandbücher zu Rate gezogen werden. Es findet demzufolge relativ häufig eine eigeninitiierte Recherche statt, in der ermittelt wird, wie auf ähnliche Gegebenheiten reagiert wurde und wie diese dokumentiert sind. In Kombination mit dieser Strategie oder als eigenständige Strategie wird zum anderen das Hilfesuchen beim Praxisausbilder, einer zuständigen bzw. erfahrenen Person oder einem anderen Auszubildenden genannt. Einige Probanden schildern, dass sie der entsprechenden Person das Problem berichten bzw. gezielt Fragen zur gefundenen Schwierigkeit formulieren. Beide lernstrategischen Lösungswege beinhalten das Aufsuchen von Lernhilfen und sind daher als Unterstützungsstrategien zu kennzeichnen.

Auffällig hinsichtlich der gefundenen Resultate in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der kaufmännischen Auszubildenden im betrieblichen Teil der Berufsausbildung ist, dass nahezu keine Unterschiede zwischen den Aussagen der Auszubildenden des ersten und des dritten Lehrjahres auszumachen sind. Sollte sich diese Tendenz im Rahmen der nachfolgenden quantitativen Erhebung bestätigen, ist die Ableitung von Maßnahmen zur gezielten Förderung des Einsatzes adäquater und geeigneter Lernstrategien für den Kontext des betrieblichen Berufsausbildungsteils anzustreben. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des defizitären Gebrauchs bestimmter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (z. B. Elaboration, Planung, Regulation).

Bedeutsam im Zusammenhang mit dem Lernverhalten ist zudem, welche Unterschiede die Auszubildenden zwischen dem Lernen in der Berufsfachschule und dem Lernen im Betrieb – den zwei „großen“ Lernorten der dualen Berufsausbildung – beschreiben.

Im Wesentlichen differenzierten viele Auszubildende in diesem Kontext die Art des Lernens hinsichtlich des wahrgenommenen Lernaufwands, was Implikationen für die eingesetzten Lernstrategien nach sich zieht. Das Lernen im Betrieb ist den befragten Auszubildenden als solches oftmals nicht bewusst, wie das Zitat einer Auszubildenden – *„teilweise habe ich gar nicht gemerkt, dass ich das jetzt gelernt habe“* – aufzeigt. Das Lernen im Betrieb wurde von den Auszubildenden als ein Vorgang beschrieben, der automatisch während des Arbeitens abläuft. Sie bezeichneten den Vorgang als *„learning by doing“*. Relevantes Abgrenzungskriterium der Auszubildenden zum Lernen in der Schule ist der Zeitaufwand in der Freizeit. Diesbezüglich verursacht der betriebliche Teil der Berufsausbildung keinen Mehraufwand für die Auszubildenden in der Freizeit: *„man lernt einfach während dem Arbeiten, dann geht man nach Hause und […] nimmt […] nichts mehr mit“*. Demgegenüber charakterisierten die Befragten das Lernen in der Berufsfachschule als einen Prozess, der nicht automatisch abläuft, da er ihren Einsatz in der Freizeit erfordert. Ein Großteil der Befragungsteilnehmer gab in diesem Zusammenhang an, dass *„man auf die Prüfung lernen“* muss. Dieses Erfordernis schlägt sich im lernstrategischen Verhalten der Auszubildenden nieder und konkretisiert sich im häufigen Gebrauch von Wiederholungsstrategien (kognitive Lernstrategien - Wieder-

holen / Üben). In diesem Zusammenhang spielen das Auswendiglernen sowie das Lösen von Übungs- und Hausaufgaben eine besondere Rolle. Die bereits skizzierte lernstrategische Bedeutsamkeit des Notizen machens (kognitive Lernstrategie - Lernhilfen erstellen) im betrieblichen Kontext führte ein Teilnehmer auf die unterschiedliche Verfügbarkeit von Lernmaterialien zurück, womit ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen beiden Lernorten adressiert wurde. Während die in der Berufsfachschule vermittelte Theorie in Lehrbüchern und anderen Lernmaterialien fixiert ist, liegen die Informationen über das praktische Wissen im Betrieb lediglich mündlich vor, so dass das eigenständige Fixieren dieser Informationen (in Form von Notizen) erforderlich ist.

Abseits der von den meisten Befragten aufgezeigten wahrgenommenen Unterschiede zwischen beiden Lernorten, gibt es ebenso Auszubildende, welche von einem ähnlichen lernstrategischen Vorgehen an beiden Lernorten berichteten. Auch in diesem Kontext wird der Strategie des Notizen machens wiederum Bedeutung zugeschrieben. Denn Auszubildende, die bezüglich des lernstrategischen Verhaltens nicht zwischen der Berufsfachschule und dem Betrieb unterscheiden, bekundeten, überall mit Notizen zu arbeiten. Des Weiteren fertigen diese Auszubildenden Lernhilfen an, indem sie Zusammenfassungen schreiben, welche später als Grundlage für das Auswendiglernen dienen.

Unabhängig davon, ob das Lernverhalten eines Auszubildenden an den Lernorten Berufsfachschule und Betrieb variiert oder nahezu identisch ist, ist das Herstellen von Bezügen zwischen beiden Lernorten als defizitär zu kennzeichnen, da lediglich ein Auszubildender angab, sich Bezüge zwischen Theorie und Praxis zu erschließen (kognitive Lernstrategie - Elaborieren). Dieser Befund steht dem Anspruch der Lernortkooperation entgegen und impliziert infolgedessen Handlungsbedarf auch im Hinblick auf die Gestaltung eines lernstrategischen Förderpakets, das die Kopplung von Lernen im Betrieb und in der Berufsfachschule berücksichtigen sollte.

### *5.1.3 Personale Faktoren seitens der Auszubildenden: Motivationale und emotionale Aspekte aus Sicht der Auszubildenden*

Wie in Abbildung 2 in Abschnitt 2.2 erläutert, wird das Lernverhalten der Auszubildenden vermutlich stark von der Ausprägung personaler Faktoren bestimmt. In diesem Zusammenhang spielen motivationale und emotionale Aspekte eine tragende Rolle.

Mit dem Ziel, das motivationale und emotionale Befinden der Auszubildenden zu beleuchten, wurden Fragen wie *„Wie fühlen Sie sich beim Lernen in der Arbeit?“*, *„Wie würden Sie Ihren Aufgabenbereich im Großen und Ganzen beurteilen?“* und *„Wie fühlen Sie sich im Ausbildungsbetrieb?“* in den Interviewleitfaden aufgenommen. Dies geschah mit der Intention, Informationen über die allgemeine Gefühlslage der Auszubildenden, das Empfinden in Bezug auf bestimmte Arbeitsaufgaben und das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie das Erleben sozialer Einbindung in den Betrieb bzw. das Unternehmen zu gewinnen.

Hinsichtlich des allgemeinen Befindens bekundeten nahezu alle Befragten, dass der Beginn der Ausbildung im Betrieb von einigen Unsicherheiten geprägt ist. Der Neuheitsgrad sowie

die Vielfalt der anstehenden Aufgaben sind ursächlich hierfür. Darüber hinaus berichtete ein Teil der Auszubildenden von der anfänglichen Angst, Fehler in der Arbeit zu begehen, die Konsequenzen für die Qualität des Arbeitsergebnisses bedeuten könnten. Es ist jedoch zu betonen, dass sich diese Unsicherheiten relativ schnell abbauen und die Übernahme und das Erlernen neuer Aufgaben nach Überwindung der Anfangsschwierigkeiten weniger Mühe, in Einzelfällen sogar Freude bereitet.

Befragt man die Auszubildenden konkreter über ihr Befinden in Relation zu einem bestimmten Aufgabenbereich, so zeichnet sich ein heterogenes Bild ab. Die Beurteilung des Aufgabenbereiches und damit die Ausprägung der personalen Faktoren variieren stark in Abhängigkeit der betreffenden Abteilung. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Einschätzungen bezüglich der Abteilungen Finanzbuchhaltung und Personalwesen. Tendenziell beschrieben die Auszubildenden den Aufgabenbereich in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig. Folge dessen ist, dass wenig Interesse bezüglich der dazugehörigen Arbeitsschritte aufgebaut wird und das Erlernen und Ausführen der Tätigkeiten eher von negativen Emotionen wie beispielsweise Langeweile begleitet werden. Demgegenüber stellen die Auszubildenden (mit Ausnahme einer Probandin) die Arbeit/das Lernen im Personalwesen als vielfältig, abwechslungsreich und interessant dar. Weitere, von den Auszubildenden durchlaufene Abteilungen und Aufgabenbereiche (z. B. Spedition, Logistik, Einkauf), wurden sehr unterschiedlich beurteilt, so dass diesbezüglich keine verallgemeinerungsfähigen Eindrücke wiedergegeben werden können. Übergeordnet ist jedoch festzuhalten, dass Aufgabenbereiche, in welchen eher kleinschrittige Arbeitsvorgänge (z. B. bloße Dateneingabe/-übertragung in ein System) zu verrichten sind, von den Auszubildenden als weniger interessant bezeichnet wurden und sich ein tendenziell negatives motivationales und emotionales Lernklima einstellt. Im Gegensatz dazu wecken Aufgabenbereiche, die als umfangreich und als in größere betriebliche Zusammenhänge eingebettet zu charakterisieren sind (z. B. Bewerberauswahl), das Interesse der Auszubildenden. Das Lernen und Arbeiten in der entsprechenden Abteilung wird demzufolge von einem tendenziell positiven emotionalen und motivationalen Befinden begleitet.

Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit der Auszubildenden ergibt sich ein eindeutiges Bild. Alle Auszubildenden fühlen sich im Unternehmen sehr gut aufgehoben, gebraucht und integriert. Dieser positive Eindruck wurde von einigen Interviewten unterstrichen, indem sie mitteilten, sich *„aufgenommen wie einer Familie zu fühlen“* oder, indem sie sich *„als Teil des Teams“* bezeichneten. In diesem Kontext stellten die Auszubildenden gesondert heraus, dass das Arbeitsklima stets durch Hilfsbereitschaft und Unterstützung der Mitarbeiter geprägt sei. Ausnahmslos alle Befragten versicherten, sich bei auftretenden Fragen an andere Mitarbeiter oder den Praxisausbilder wenden zu können. Diese beantworten Fragen gern und sind überdies bereit, (neue) Arbeitsaufgaben zu erklären. Lediglich zwei Auszubildende differenzierten diesen Eindruck von der sozialen Einbindung ein Stück weit, da sie Unterschiede zwischen verschiedenen Abteilungen wahrnahmen. Aus ihren Aussagen kann geschlossen werden, dass die Arbeit in einem Großraumbüro, in dem die Mitarbeiter ruhig und konzentriert

arbeiten, weniger Austausch stattfindet, was die Einschätzung der sozialen Einbindung der Auszubildenden, zumindest zu Beginn, abschwächte.

Die Auswertung zum Kompetenz- und Autonomieerleben der Auszubildenden ergibt, dass diese beiden personalen Faktoren sehr eng in einem Zusammenhang stehen. Zu Beginn der Berufsausbildung erleben sich die Auszubildenden während der Arbeit im Betrieb noch nicht als kompetent. Sie begründeten dies mit der Vielfalt neuer Aufgaben und der Unkenntnis bezüglich der hergestellten bzw. vertriebenen Produkte des Betriebs. Des Weiteren berichteten die Auszubildenden, dass zu Beginn der Ausbildung sehr viele Tätigkeiten unter Anleitung oder nach Anweisung zu verrichten seien. Dieses geringe Autonomieerleben wirkt sich auf das Kompetenzerleben aus und mindert es zu Lehrbeginn. Alle Auszubildenden bekundeten jedoch eine rasche Zunahme des Kompetenz- und Autonomieerlebens. Für das gesteigerte Empfinden der eigenen Kompetenz zeichnet zum einen ein tatsächlicher Wissens-, Fertigkeits- und Kompetenzzuwachs verantwortlich. Die Auszubildenden berichteten von gewonnener Sicherheit in Bezug auf die Arbeitsaufgaben und beim Geben von Auskünften zur Produktpalette des ausbildenden Betriebs. Zuspruch und Lob seitens der Ausbilder wie *„du bist uns eine große Hilfe“* verstärken dieses Gefühl von Kompetenz zusätzlich. Zum anderen basiert das gesteigerte Kompetenzerleben auf einem Anwachsen des Autonomieerlebens. Nahezu alle Probanden führten an, im Zeitablauf mehr und mehr Aufgaben selbstständig und in eigener Verantwortung durchführen zu können. Sie bezeugten, dass dies die Arbeitsmotivation zu steigern vermag und sich die Auszubildenden als kompetent wahrnehmen. Trotz des zunehmenden Autonomiegrades während der Berufsausbildung im Allgemeinen, räumten die Befragungsteilnehmer ein, dass sie bezüglich so genannter *„großer Entscheidungen“* keine Entscheidungsmacht besitzen, was sie jedoch bewusst als selbstverständlich und vernünftig wahrnehmen. Darüber hinaus berichtete ein Teil der Auszubildenden, dass in einigen Abteilungen während der gesamten Berufslehre ein geringer Grad an Selbstständigkeit (Autonomie) herrscht. Da sich entsprechende Aussagen auf Einzelfälle beziehen, ist im Zuge der Auswertung und Interpretation der Daten keine Verallgemeinerung möglich, auf welche Art von Abteilung sich dies bezieht.

#### *5.1.4 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Lernbegleitung bzw. Betreuung durch die Praxisausbilder aus Sicht der Auszubildenden*

Wesentlicher kontextueller Einflussfaktor auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Auszubildenden ist die Betreuung bzw. Lernbegleitung seitens einer dafür verantwortlichen Person. In Bezug auf die Betreuung durch die Praxisausbilder bzw. die fachverantwortliche Person wurden die Auszubildenden zum Betreuungsprozess während des Einarbeitens/Erlernens eines neuen Arbeitsgangs, den Ort dieses Geschehens sowie Rückmeldungen zum Arbeits- und Lernvorgehen befragt.

Bezüglich der Betreuung der Auszubildenden bei der Einarbeitung in eine neue Arbeitsaufgabe gilt es zunächst darauf aufmerksam zu machen, dass dies nicht zwangsweise durch den Ausbilder übernommen wird. Einige Befragte berichteten, dass sie zum Teil von fachverantwortlichen Personen (z. B. dem/der Fachvorgesetzten) eingearbeitet werden. Zwei Proban-

dinnen gaben zudem an, dass ausgewählte Aufgaben von Auszubildenden eines höheren Lehrjahrs erklärt wurden.

Den Angaben der befragten Auszubildenden ist zu entnehmen, dass sich zwei Kategorien von Betreuer identifizieren lassen. Der Großteil der Betreuer zeichnet sich demnach durch Engagement aus und ist bestrebt, den Auszubildenden nicht bloß die Aufgabe an sich einzulernen. Vielmehr sind diese Betreuer daran interessiert, den Auszubildenden die Gesamtzusammenhänge im Betrieb sowie die Einbettung und Bedeutung der jeweiligen Arbeitsaufgabe aufzuzeigen. Sie erheben den Anspruch, dass die Auszubildenden den Zweck ihrer Arbeit verstehen können. In Abgrenzung dazu nehmen einzelne Auszubildende ihre Ausbilder in bestimmten Situationen als wenig engagiert wahr. In diesem Kontext wurde artikuliert, dass der Ausbilder den Auszubildenden lediglich die Erledigung von Arbeitsaufgaben beibringt.

Da die Arbeitsgänge, die von den Auszubildenden exemplarisch geschildert wurden, ohne Ausnahme am PC vollzogen werden, sind deren Angaben über den dazugehörigen Anlernprozess gut miteinander vergleichbar. Die Auszubildenden wurden jeweils gebeten, die Einarbeitungsprozesse durch die betreuende Person detailliert zu beschreiben. Ergänzend zu diesen Schilderungen wurden Fragen gestellt, mit deren Hilfe erkundet wurde, inwieweit ein vollständiger Anlernprozess im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (siehe 3.3.2) vorliegt. Es lassen sich diesbezüglich wiederum zwei „Betreuungsvarianten“ herausarbeiten, die sich nach dem Vorhandensein der Phase des Modelling unterscheiden. Ungefähr die Hälfte der Interviewten bekundete, dass die Ausbilder/innen den einzulernenden Prozess zunächst selbst ausführen, diesen verbalisieren und sich dabei vom Auszubildenden beobachten lassen. Dieser Phase des Modelling folgt die Coaching-Phase, bei der die Auszubildenden selbst den Prozess durchführen. Den Berichten der Befragten zufolge, beobachtet der/die Ausbilder/in den Prozess zunächst detailliert. Im Zeitverlauf zieht sich die betreuende Person schrittweise zurück (Scaffolding/Fading) und steht schlussendlich lediglich bei auftretenden Fragen oder Problemen bereit, während der Auszubildende die Arbeitsaufgabe eigenständig ausführt (Exploration). Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass der/die Ausbilder/in das Arbeitsergebnis dennoch kontrolliert. Die andere Hälfte der Befragungsteilnehmer schilderte die Einarbeitungsbetreuung nahezu identisch. Wesentlicher Unterschied besteht jedoch in dem Verzicht auf die Phase des Modellings. Dementsprechend beginnt der Einarbeitungsprozess in diesen Fällen mit der Coaching-Phase, d. h. mit der Aufgabenbearbeitung durch den Auszubildenden selbst unter Anleitung des Praxisausbilders.

Unabhängig von der beschriebenen „Betreuungsvariante“ ist ferner bemerkenswert, dass den Phasen der Articulation und Reflection kein oder lediglich rudimentärer Stellenwert beim Einarbeiten zugeschrieben werden. Auch auf gezielte Nachfragen diesbezüglich bekundeten die Befragten, dass sie ihr Vorgehen nicht verbalisieren müssen und eine Reflection nicht regelmäßig stattfindet. Mehrheitlich wurde jedoch bekräftigt, dass die Auszubildenden beim Auftreten von Fehlern von der Betreuungsperson dazu angehalten werden, über den Arbeitsprozess zu reflektieren. In diesen Fällen werden sie zudem zur Verbalisierung ihres Arbeitsprozesses ermuntert, indem der Ausbilder über Kontrollfragen die Ursachen für das aufgetretene Problem zu ergründen versucht.

Das Erlernen von Arbeitsaufgaben im Betrieb erfolgt fast ausschließlich direkt am Arbeitsplatz (arbeitsplatzgebundenes Lernen). Präzisiert wurde dies zumeist durch die Angabe, dass die Einarbeitung am PC-Arbeitsplatz erfolgt. Abweichungen von dieser Praxis wurden von den Auszubildenden lediglich für die Abteilungen Finanzbuchhaltung und Controlling beschrieben. Zwar wird der Arbeitsprozess auch hier sehr häufig am Arbeitsplatz erklärt, ergänzt wird dies aber durch separate theoretische Ausbildungssequenzen, die fernab des Arbeitsplatzes (z. B. in einem Nebenraum) vermittelt werden (arbeitsplatzverbundenes Lernen). Darüber hinaus führten die Befragten lediglich vereinzelt Ausnahmen von der Einarbeitung am Arbeitsplatz an, die sich beispielsweise auf das Kennenlernen des Betriebes oder eine Produkteschulung beziehen.

Rückmeldungen erhalten mit einer Ausnahme alle Auszubildenden. Ein großer Teil der Auszubildenden gab an, in regelmäßigen Abständen Feedback zu erhalten. Dabei bemängelten einige Auszubildende, sie würden ausschließlich auf Fehler hingewiesen werden. Dahingegen erwähnten einige andere Auszubildende ausdrücklich, dass sie ebenfalls positive Rückmeldungen und Lob für gute Leistungen erhalten. Wie weiter oben bereits erwähnt, betrifft das Feedback dabei stets das Arbeitsergebnis und thematisiert den Lern- bzw. Arbeitsprozess als solches nicht. Aufgrund dessen sind diese Rückmeldungen nicht mit einer wirklichen Reflection gleichzusetzen. Dennoch werden den Auszubildenden Tipps zur Arbeitsbewältigung gegeben. Solche Tipps adressieren zumeist die effizientere Gestaltung von Arbeitsabläufen und das Führen von Fehlerprotokollen bzw. -notizen, um diese zukünftig zu vermeiden. Weitere Hinweise, die das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden betreffen und dieses optimieren könnten, bleiben in den meisten Fällen aus. Nur wenige Interviewteilnehmer berichteten von Aufforderungen durch die Ausbilder, sich Notizen oder Printscreens zu erstellen oder Hinweisen, wie die Ablage der Notizen zu organisieren sei und welche weiteren Arbeitsbücher zu konsultieren wären.

## 5.2 Ergebnisbericht Praxisausbilder: Das Lernverhalten sowie personale und kontextuelle Faktoren aus Sicht der Praxisausbilder

### *5.2.1 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Voraussetzungen für die Bewältigung der Arbeits- und Lernaufgaben aus Sicht der Praxisausbilder*

Die Arbeits- und Lernaufgaben, als wesentlicher kontextueller Faktor mit Einfluss auf das Lernverhalten der Auszubildenden, werden nachfolgend aus der Perspektive der Praxisausbilder beschrieben. Dabei werden im Speziellen die Voraussetzungen, die zu deren Bewältigung erforderlich sind, thematisiert.

Praxisausbilder, die der Spedition, der Logistik und der Auftragsabwicklung zugehörig sind, erachten in Übereinstimmung mit den Auszubildenden das Vorhandensein von Produktkenntnissen als zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Arbeitsaufgaben. Dahingegen wird das Eingeben von Daten in verschiedene Systeme als Übungssache bezeichnet. Daneben werden schulisch erworbene Vorkenntnisse im Rechnungswesen für den Einsatz in der Buchhaltung von den befragten Praxisausbildern erwartet und teilweise sogar

vorausgesetzt. Praxisausbilder in der Personalabteilung bekundeten, dass das fehlerfreie Verfassen von Texten und der absolut vertrauliche Umgang mit sensiblen Personaldaten unverzichtbare Voraussetzung seitens der Auszubildenden sind.

Alle befragten Ausbilder waren sich einig, dass Auszubildende über ein gewisses Maß an vernetztem Denken verfügen müssen. Denn *„Zusammenhänge müssen verstanden werden, das Nachvollziehen der Prozesse, die durch Buchungen im System ausgelöst werden"*. Das bedeutet ferner, dass die Auszubildenden die Verknüpfungen zwischen verschiedenen Arbeitsabläufen in der Unternehmung kennen müssen, um die eigenen Arbeitsaufgaben im Gefüge aller Geschäftstätigkeiten einzuordnen und zu verstehen. Eine Ausbilderin verdeutlicht die Bedeutsamkeit des vernetzten Denkens, indem sie betont: *„Verknüpfungen, sich ganze Arbeitsabläufe vorstellen zu können – das ist das Wichtigste"*. Ebenso zentral ist die gewissenhafte und exakte Erledigung der Arbeitsaufgaben.

### *5.2.2 Personale Faktoren seitens der Auszubildenden: Motivationale und emotionale Aspekte aus Sicht der Praxisausbilder*

Analog zu der Befragung der Auszubildenden, wurden auch die Praxisausbilder zu personalen Faktoren seitens der Auszubildenden befragt. Von Interesse waren wiederum motivationale und emotionale Aspekte.

Alle interviewten Praxisausbilder waren sich einig darüber, dass Motivation, Interesse an der Arbeit, Lernbereitschaft, Aufgeschlossenheit und Wille, Neues zu erlernen und sich auf Neues einzulassen sowie Konzentrationsfähigkeit maßgebliche personale Voraussetzungen sind, die den Lernerfolg im betrieblichen Teil der Berufsausbildung wesentlich begünstigen. Ferner erwähnten manche Ausbilder das Selbstbewusstsein, die Selbstwirksamkeit und die Kontaktfreude, z. B. zu anderen Mitarbeitern als personale Einflussfaktoren mit Relevanz für den erfolgreichen Verlauf der Berufsausbildung. Befragt nach den Quellen dieser Einstellungen und Fähigkeiten, gaben die meisten Betreuer an, dass das persönliche Umfeld des Auszubildenden (z. B. Stabilität und Harmonie in Familie und im Freundeskreis) eine große Rolle spielt. Denn plakativ formuliert *„wenn die happy sind zu Hause, wenn mit dem Freund alles okay ist, dann läuft das wunderbar"*. Zwar kann eine angenehme und freundliche Arbeitsatmosphäre die Ausprägung der oben genannten „Erfolgsfaktoren" ebenso unterstützen, ihre Wirkungskraft vermag jedoch Probleme in der Privatsphäre der Auszubildenden nicht auszugleichen.

Die Ausbilder wurden neben dieser allgemeinen Einschätzung darum gebeten, die motivationalen und emotionalen Befindlichkeiten der Auszubildenden in der betreffenden Abteilung einzuschätzen. In diesem Zusammenhang beschrieben viele Probanden, dass die Auszubildenden gern in der jeweiligen Abteilung arbeiten und generell Spaß und Freude an der Berufsausbildung haben. Außerdem beobachteten die Betreuer bei ihren Schützlingen das Erleben von Autonomie und sozialer Einbindung. Bezugnehmend auf die Schilderungen der Auszubildenden in Abschnitt 5.1.3, denen zufolge der Aufgabenbereich in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig bewertet wird, stellten auch die betreffenden Aus-

bilder fest, dass Auszubildende generell nicht gern in der Finanzbuchhaltung arbeiten – *„Wir machen einfach die Erfahrung, dass der Auszubildende nicht gern in die Buchhaltung kommt“*.

Das Kompetenzerleben der Auszubildenden wird wesentlich vom wahrgenommenen Anspruchsniveau der Arbeitsaufgaben determiniert. Erfährt der Auszubildende eine Über- oder Unterforderung, gerät das Erleben eigener Kompetenz in Gefahr. Nahezu alle Ausbilder schilderten jedoch den Eindruck, dass die Auszubildenden nicht überfordert seien. Diese Einschätzungen gehen teilweise mit den Aussagen der Auszubildenden konform, da diese im Zeitablauf von steigendem Kompetenzerleben berichteten (siehe 5.1.3).

### *5.2.3 Kontextuelle Faktoren seitens der Auszubildenden: Lernbegleitung bzw. Betreuung durch die Praxisausbilder aus Sicht der Praxisausbilder*

Gemäß der Annahmen des Untersuchungsmodells (Abschnitt 2.2) und der Ausführungen in 5.1.4 wurden auch die Praxisausbilder gebeten, ihre Sichtweisen in Bezug auf ihre Lernbegleitung bzw. ihre Betreuung der Auszubildenden und die Rahmenbedingungen hierzu darzustellen.

Der Betreuungsaufwand der Auszubildenden nimmt nach übereinstimmenden Angaben aller befragten Praxisausbilder im Zeitverlauf ab. Während die Betreuung vor allem in den ersten Wochen bzw. Monaten als intensiv und zeitaufwändig bezeichnet wurde, vermindert sich der Aufwand in der Folgezeit in dem Maße, wie die Auszubildenden an Selbstständigkeit gewinnen. Analog zu den Ausführungen der Auszubildenden, die das Lernen im Betrieb als solches nicht direkt wahrnehmen und als integriert in die alltäglichen Arbeitsprozesse erleben (siehe 5.1.2), berichteten die Ausbilder gleichermaßen, dass die Ausbildertätigkeit in den Arbeitsalltag eingebettet sei und generell sowie fortlaufend andauert. Vor diesem Hintergrund fiel es den Befragten enorm schwer, den Anteil ihrer auf die Ausbildung bzw. die Ausbildertätigkeit entfallende Arbeitszeit in Prozentangaben zu beziffern. Insgesamt zeichnet sich jedoch ab, dass der Anteil der Arbeitszeit, der für die Auszubildenden aufgebracht wird, relativ gering ausfällt. Durchschnittlich investieren die Ausbilder ca. 10 % in Aufgaben, die die Berufsausbildung betreffen. Es gilt jedoch explizit darauf hinzuweisen, dass dies nicht auf mangelndes Engagement seitens der Praxisausbilder zurückzuführen ist. Vielmehr ist den Interviewaussagen zu entnehmen, dass die Ausbildertätigkeit in fast allen Fällen ausgeweitet werden würde, wenn sich die Arbeitsbelastung im Allgemeinen reduzieren würde. Exemplarisch sei dies durch die Aussage einer Betreuerin belegt, welche beklagte: *„Hauptproblem ist nicht, dass ich das [Anm.: die Ausweitung der Ausbildertätigkeit] nicht möchte oder nicht will, sondern ich habe einfach keine Zeit dafür“* .

Bezogen auf die tatsächliche Einarbeitung der Auszubildenden in eine neue Arbeitsaufgabe wurde in 5.1.4 gezeigt, dass sich zwei „Betreuungsvarianten“ herausschälen lassen, die sich nach dem Vorhandensein der Phase des Modellings unterscheiden. Diese Erkenntnis findet sich ebenso in den Ausführungen der befragten Ausbilder wieder. Ungefähr die Hälfte der Ausbilder beginnt den Anlernprozess mit dem eigenen Vorführen und Verbalisieren der

Tätigkeit (Modelling). Die andere Hälfte verzichtet auf diese Phase und startet das Einlernen mit der Coaching-Phase. Das heißt, die Auszubildenden vollziehen die zu bewältigende Arbeitsaufgabe unter Anleitung selbst. Mit steigender Sicherheit blenden sich die Betreuer samt ihrer Hilfestellungen aus und lassen die Auszubildenden selbstständig gewähren (Scaffolding/Fading), bis diese den Arbeitsprozess schließlich beherrschen (Exploration). Die Phasen der Articulation und der Reflection wurden in den Schilderungen der Ausbilder ebenso lediglich peripher oder nur andeutungsweise beschrieben und sind daher nicht als standardmäßig integrierter Betreuungsschritt zu identifizieren.

Darüber hinaus betonte ein Teil der Befragungsteilnehmer, dass es von hoher Wichtigkeit ist, dass die Auszubildenden den Sinn ihrer Arbeit erkennen und verstehen. Aufgrund dessen vermitteln einige Betreuer vorgängig zum eigentlichen Einlernen einer Arbeitsaufgabe einen Überblick über die verschiedenen Funktionen der betreffenden Abteilung und weisen die Auszubildenden gesondert auf die Zusammenhänge zum zu erlernenden Arbeitsschritt hin.

In Bezug auf die Betreuungsqualität der Auszubildenden soll darüber hinaus auf zwei weitere Aspekte eingegangen werden. Zum ersten beschrieben einige Ausbilder, dass sie „ältere“ Auszubildende in die Betreuung „jüngerer“ Auszubildender einbeziehen. Da dies Vorgehen in den Interviews der Auszubildenden (siehe 5.1.4) ebenso berichtet wurde, ist davon auszugehen, dass der Einbezug von Auszubildenden älterer Jahrgänge gängige Praxis ist. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, wie dieses Vorgehen im Rahmen von Fördermaßnahmen optimiert werden könnte. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang an die gezielte Gestaltung von Lernpatenschaften, von denen beide Lernpartner profitieren könnten und der Betreuer ein wenig entlastet werden könnte. Zum zweiten berücksichtigen viele Ausbilder explizit die motivationalen und emotionalen Bedingungen der Auszubildenden. Sie bekundeten die Wichtigkeit, ein angstfreies und vertrauensvolles Arbeits- und Lernklima zu schaffen, in dem sich die Auszubildenden wohl fühlen können. Sie offerieren den Auszubildenden, jederzeit als Ansprechpartner für Fragen bereit zu stehen. Es zeigte sich, dass die Praxisausbilder bestrebt sind, den Auszubildenden das Gefühl sozialer Einbindung zu vermitteln. Zieht man die Aussagen der Auszubildenden hinzu (siehe 5.1.3), scheint dies zu gelingen, da alle Auszubildenden über ihre soziale Eingebundenheit in den Betrieb berichteten.

Auch im Hinblick auf den Ort der Einarbeitung sind die Aussagen der Praxisausbilder mit denen der Auszubildenden deckungsgleich. Alle befragten Betreuer formulieren explizit, dass jeder oder nahezu jeder Arbeitsgang direkt am Arbeitsplatz eingelernt und geübt wird. Zusätzlich werden theoretische Ausbildungssequenzen, die z. B. in separaten Lernräumen stattfinden, in die Ausbildung eingeflochten, berichtete ein Teil der interviewten Ausbilder. Ferner werden Betriebserkundungen organisiert, mit dem Ziel, den Blick der Auszubildenden für die betrieblichen Gesamtzusammenhänge zu schärfen. Insgesamt bleibt der Stellenwert theoretischer Ausbildungssequenzen und von Betriebserkundungen in Relation zu dem der Einarbeitung am Arbeitsplatz deutlich zurück, so dass, gesamthaft betrachtet, die praktische Berufsausbildung im Betrieb vornehmlich am Arbeitsplatz durchgeführt wird.

# 6 Zusammenfassung und Hypothesengewinnung

Im Mittelpunkt der durchgeführten qualitativen Studie stand die Erforschung des Lernverhaltens von Auszubildenden am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung kontextueller und personaler Faktoren. Dabei stellte das in Abschnitt 2.2 beschriebene Untersuchungsmodell den theoretischen Bezugsrahmen für die Datenerhebung und -auswertung dar. Die aus der qualitativen Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen im Rahmen einer anstehenden quantitativen Untersuchung überprüft werden. Im Folgenden werden die erzielten Ergebnisse aus der Befragung nochmals zusammengefasst und basierend darauf die ersten Hypothesen im Hinblick auf die quantitative Untersuchung formuliert.

*Lernverhalten von Auszubildenden*

Die von den Auszubildenden geschilderten Lernstrategien am Lernort Betrieb beim Erlernen neuer Arbeitsaufgaben lassen sich in erster Linie mit Strategien zum Erkennen des Wesentlichen und Strategien zum Ordnen von Informationen (Notizen machen) zusammenfassen. In zweiter Linie lieferten einige Auszubildende auch Hinweise auf die eigenständige Kontrolle des Arbeitsergebnisses. Damit richten sich die Lernstrategien basierend auf dem Modell des strategischen Lernens (vgl. Abbildung 3) primär auf den aktiven Erwerb des Wissens und Könnens, wobei das Anreichern von Informationen und das Wiederholen und Üben des Erlernten (im Gegensatz zum Lernen am Lernort Schule) kaum erwähnt wurden. Eine untergeordnete Bedeutung scheinen zudem Strategien zur Selbstlenkung und zur Unterstützung des Lernprozesses zu haben. Aufgrund der Charakterisierung der zu erledigenden Arbeitsaufgaben durch die Praxisausbilder scheinen ergänzend zum Erkennen des Wesentlichen auch Strategien zur Unterstützung der Lernprozesse (insbesondere Konzentrations- und Motivationsstrategien) und Strategien zum Anreichern von Informationen (Elaborationsstrategien) erforderlich zu sein. Denkbar ist, dass die Auszubildenden solche Strategien bei Bedarf auch, aber vielleicht weniger oft einsetzen, und diese deshalb im Rahmen der Interviews nicht explizit genannt haben. Interessant ist in Bezug auf das lernstrategische Verhalten der Auszubildenden, dass die gefundenen Resultate kaum Unterschiede zwischen den Lernenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres ergaben. Dieser Vergleich lässt darauf schließen, dass sich während der betrieblichen Ausbildung keine nennenswerten Veränderungen oder Fortschritte im lernstrategischen Verhalten einstellen. Es ist infolge dessen zu vermuten, dass eine gezielte Förderung des lernstrategischen Verhaltens am Arbeitsplatz seitens der Unternehmen nicht intendiert und umgesetzt wird oder aber, dass entsprechende Fördermaßnahmen, sollten sie existieren, ihre Wirkung verfehlen. Aufgrund dessen besteht im betrieblichen Teil der Grundbildung Optimierungspotenzial in Bezug auf Förderungsmaßnahmen, die den Bereich der Lernkompetenzen adressieren. Diese Befunde zum lernstrategischen Verhalten können mittels folgender Hypothesen zusammengefasst werden:

- Das lernstrategische Verhalten am Lernort Betrieb unterscheidet sich zwischen den Auszubildenden des ersten und letzten Ausbildungsjahres nicht signifikant.

- Strategien zum Erwerb von Wissen/Können werden am Lernort Betrieb häufiger eingesetzt als Strategien zur Unterstützung des Lernprozesses und der Selbstlenkung.

*Personale Faktoren*

Während die soziale Eingebundenheit der Auszubildenden bereits zu Beginn und auch gegen Ende der Ausbildung immer noch als sehr hoch beurteilt wird, scheinen sich das Kompetenz- und Autonomieerleben im Verlaufe der Ausbildungszeit in positiver Hinsicht zu verändern. Zudem ergaben die Auswertungen, dass das Kompetenz- und Autonomieerleben in einem sehr engen Zusammenhang stehen. Die Beurteilung des Aufgabenbereiches hängt stark von der Abteilung ab. Während die Aufgaben im Personalwesen als spannend und abwechslungsreich beschrieben wurden, wurden die Aufgaben in der Finanzbuchhaltung als monoton und wenig vielfältig empfunden. Generell lässt sich festhalten, dass umfangreichere und vielfältigere Aufgaben positive Emotionen bei Auszubildenden wecken und als motivierend für den eigenen Lernprozess am Arbeitsplatz wahrgenommen werden. Diese Befunde führen zu folgenden Hypothesen:

- Die soziale Eingebundenheit wird von Auszubildenden des ersten und des dritten Lehrjahres gleich hoch eingeschätzt.
- Das Kompetenz- und Autonomieerleben wird von Auszubildenden im letzten Jahr höher eingeschätzt als von Auszubildenden im ersten Jahr.
- Zwischen dem Kompetenz- und dem Autonomieerleben der Auszubildenden im ersten und im letzten Ausbildungsjahr besteht eine positive Korrelation.
- Aufgaben in der Personalabteilung werden interessanter und vielfältiger eingeschätzt als Aufgaben in der Finanzbuchhaltung.
- Vielfältige Aufgaben haben einen positiven Einfluss auf das emotionale und motivationale Befinden der Auszubildenden.

*Kontextuelle Faktoren*

Bezüglich der Betreuung ist den Angaben der Auszubildenden zu entnehmen, dass die meisten Ausbildungspersonen sehr engagiert auftreten und interessiert daran sind, den Auszubildenden die Gesamtzusammenhänge im Betrieb zu verdeutlichen. Der Anlernprozess folgt nur in Teilen den Phasen des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes. Den Berichten der Lernenden und der Ausbildungspersonen zufolge werden die Phasen Coaching, Scaffolding/Fading und Exploration immer umgesetzt, während das Modelling nur in etwa der Hälfte der Fälle eingesetzt wird. Die Phasen Articulation und Reflection werden lediglich beim Auftreten von Fehlern durchlaufen. Diese Erkenntnisse führen zu folgenden Hypothesen:

- Die Mehrheit der Ausbildungspersonen zeigt sich bei der Betreuung der Auszubildenden sehr engagiert.

- Die Phasen des Coachings, Scaffoldings/Fadings und der Exploration werden häufiger umgesetzt als die Phasen des Modellings, der Articulation und der Reflection.

Um die Lernstrategien der Auszubildenden im betrieblichen Teil der Grundbildung vermehrt zu fördern, sollte insbesondere der Articulation und Reflection ein höherer Stellenwert eingeräumt werden. Die Aufforderung des Ausbilders, die kognitiven Prozesse und Strategien bei der Ausführung der Aufgabe zu verbalisieren, regt die Auszubildenden an, ihr Vorgehen in eigenen Worten auszudrücken und zu begründen sowie ihr Vorgehen mit demjenigen des Ausbilders zu vergleichen. Aufgrund der Erkenntnisse der Lernstrategieforschung im schulischen Kontext wäre von einer gezielten Aufforderung zur Articulation und Reflection – nicht nur im Falle des Auftretens von Fehlern – ein positiver Einfluss auf den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (z. B. Elaborationsstrategien, Strategien zur Reflection des Arbeitsprozesses und -ergebnisses) am Lernort Betrieb zu erwarten. Auch wenn die Förderung von Lernstrategien im Rahmen der schulischen Grundbildung und in den überbetrieblichen Kursen curricular vorgesehen ist, darf der Ausbilder nicht davon ausgehen, dass die Auszubildenden diese Strategien auch im Ausbildungsbetrieb anwenden. In anderem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass ein automatischer Transfer zwischen den Lernorten in vielen Fällen nicht stattfindet, sondern gezielt angeleitet werden sollte (NÜESCH et al. 2008, 28).

In einigen Ausbildungsbetrieben übernehmen bereits heute „ältere“ Auszubildende die Aufgabe, „jüngere“ Auszubildende in die Bewältigung neuer Arbeitsaufgaben einzuführen. Die „älteren“ Auszubildenden dürften dabei sowohl bezüglich Autonomie- und Kompetenzerleben als auch hinsichtlich ihrer Lernstrategieentwicklung profitieren, da sie gezwungen sind, das eigene Verständnis der jeweiligen Arbeitsprozesse zu überprüfen und ihr bestehendes Wissen, sofern notwendig, aufzufrischen. Ihre Erklärungen zu den Schritten, die für die jeweilige Aufgabenbewältigung erforderlich sind, dürften ihnen helfen, ihr eigenes deklaratives und prozedurales Wissen zu erweitern und zu vertiefen (Förderung von metakognitiven und kognitiven Strategien). Die „jüngeren“ Auszubildenden könnten insofern profitieren, als sie eventuell weniger Hemmungen bekunden würden, bei Schwierigkeiten Gleichaltrige um Hilfe zu bitten. Allerdings sollte dieser Ansatz nicht die gesamte betriebliche Ausbildung prägen, sondern lediglich zu sinnvollen Zeitpunkten umgesetzt werden. Die Entlastung des Praxisausbilders sollte demzufolge nicht das entscheidende Motiv sein, um derartige Lernpartnerschaften zu bilden. Vielmehr sollten solche Lernpartnerschaften nur dann aufgebaut werden, wenn beide Seiten davon profitieren. Insbesondere wäre es zwingend notwendig, dass die „älteren“ Auszubildenden in den Ansatz des Cognitive-Apprenticeship eingeführt würden, damit die Ausbildungsqualität gewährleistet wäre.

## 7 Ausblick

Im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung zum arbeitsplatzgebundenen Lernverhalten (Lernen im Ausbildungsbetrieb) der Auszubildenden konnten die in Kapitel 6 formulierten Hypothesen sowie erste Überlegungen in Bezug auf die Gestaltung gezielter Fördermaßnah-

men abgeleitet werden. Im Folgenden gilt es, diese Hypothesen im Rahmen einer breiter angelegten quantitativen Untersuchung in derselben Branche zu überprüfen. Dabei soll zusätzlich auch das arbeitsplatzorientierte Lernverhalten (Lernen im Rahmen der überbetrieblichen Kurse) einbezogen werden, um der Frage nachzugehen, inwiefern sich die Lernstrategien an diesen beiden betrieblichen Lernorten unterscheiden (vgl. Abbildung 1). Geplant ist auch der Einbezug weiterer Branchen und Berufe, um Vergleiche und weitere Verallgemeinerungen der Erkenntnisse zu ermöglichen. Mit diesem Vorgehen sollen allgemeine sowie branchen- oder berufsspezifische Maßnahmen zur Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung abgeleitet und konzipiert werden.

## Literatur


ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (1999): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: SLOANE, P. F. E./ BADER, R./ STRAKA, G. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: 11-18.

ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (2000a): Lernmöglichkeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen – Ansätze empirischer Forschung. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen: 83-96.

ACHTENHAGEN, F./ NOSS, M. (2000b): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: Wirtschaft und Erziehung, 52, 235-239.

ATTESLANDER, P. (1984): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

DECI, E. L/ RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, 223-238.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. In: HANFT, A. (Hrsg.): Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Vol. 7). Münster.

DIEBALL, S. (1997): Qualifikation und Handlungsqualität in der betrieblichen Berufsausbildung zum Bankkaufmann unter besonderer Berücksichtigung handlungstheoretischer Aspekte. Köln.

DIETZ, S. (1998): Emotionen in Veranstaltungs- und Lernsituationen des Hochschulstudiums. Frankfurt am Main.

ELKE, A./ GRIEDER, S./ TIADEN, C./ STEINER, G./ METZGER, C./ NÜESCH, C. et. al. (2007): Fostering Learning Competences in Vocational Education. Paperpräsentation an der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Research on Vocational Education and Training for International Comparison and as International Comparison“. Göttingen.

EULER, D./ HAHN, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik (2. Aufl.). Bern.

FRANKE, G./ KLEINSCHMITT, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin.

GRIEDER, S. K. (2006): Emotionen von Berufsschülern bei selbstreguliertem Lernen – Eine Interventionsstudie. Basel.

KECK, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Dissertation, Universität Göttingen.

KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 8, 9-25.

KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T./ NICKOLAUS, R./ ZIEGLER, B. (2007): Motivation in der elektrotechnischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 397-415.

KRAMER, K. (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_752 (20-10-2009).

METZGER, C./ STRAKA, G. A. (2008): Vertiefungsstudie zur Reform der Kaufmännischen Grundbildung der Schweiz. Qualitative Untersuchung zu den Prozesseinheiten. In: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Hrsg.): Evaluation der kaufmännischen Grundbildung. Bern, D 39-61.

METZGER, C. (in Vorbereitung): Lern- und Arbeitsstrategien. Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Oberentfelden.

NERDINGER, F./ BLICKLE, W./ SCHAPER, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie. Heidelberg.

NICKOLAUS, R./ KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, 552-577.

NICKOLAUS, R./ RIEDL, A./ SCHELTEN, A. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 507-532.

NOSS, M. (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden.

NOSS, M./ ACHTENHAGEN, F. (2001): Förderungsmöglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen am Arbeitsplatz – Eine empirische Untersuchung zur Ausbildung von Bank- und

Sparkassenkaufleuten. In: BECK, K./ KRUMM, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 233-256.

NÜESCH, C./ METZGER, C. (im Druck): Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

NÜESCH, C./ METZGER, C./ MARTINEZ ZAUGG, Y./ ZEDER, A. (2008): Förderung von Lernkompetenzen an der kaufmännischen Berufsschule. In: Netzwerk – Die Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz, 102, H. 2, 24-31.

NÜESCH, C. (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieneinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.

OTT, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung (2. Aufl.). Berlin.

PEKRUN, R./ HOFMANN, H. (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogrammes. In: JERUSALEM, M./ PEKRUN, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen, 247-267.

PRENZEL, M./ DRECHSEL, B. (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderung in Lernmotivation und Interesse. In: Unterrichtswissenschaft, 24, 217-234.

REICH, K. (2007): Cognitive Apprenticeship. Online: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/cognitive_apprenticeship.pdf (20-10-2009).

ROSENDAHL, J./ FEHRING, G./ STRAKA, G. A. (2008): Lernkompetenz bei Bankkaufleuten in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 201-214.

ROSENDAHL, J./ STRAKA, G. A. (2007): Effekte betrieblicher und schulischer Bedingungen auf motivationale Orientierungen und bankwirtschaftliche Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, 213-226.

ROTTLUFF, J. (2005): Leittext. In: WITTWER, W. (Hrsg.): Methoden der Ausbildung. Didaktische Werkzeuge für Ausbilder. Konstanz, 43-59.

SCHAPER, R.-H./ SCHREIBER, R./ SEYD, W. (2000): Der Berufsausbilder: Lehr- und Arbeitsbuch zu den „Sieben Handlungsfeldern“; die berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikationen des Ausbilders nach der neuen AEVO (6. Aufl.). Hamburg.

SCHARNHORST, U./ FREY, A./ BALZER, L./ PETRINI, B./ SCHMIED, T./ HUG, S. (Newsletter Nr. 7): Abschlussbericht zum Projekt „Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsbildung (QuWiB)“. Zollikofen.

SCHNELL, R./ HILL, P. B./ ESSER, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.

SEMBILL, D./ SCHEJA, S. (2008): Über die Motivationssituation der Auszubildenden eines Global Players. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 179-200.

SIECKE, B. (2007): Lernen und Emotionen. Bielefeld.

STEINER, G. (2007): Der Kick zum effizienten Lernen: erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz, vermittelt an 30 Beispielen. Bern.

STRAKA, G. A. (1998): Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittext-methode. In: EULER, D. (Hrsg.): Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz: Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Nürnberg 91-99.

STRAKA, G. A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: MANDL, H./ FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, 390-404.

SWISSMEM (2003): Richtlinien für die Organisation und Durchführung überbetrieblicher Kurse für Kaufleute der Profile B und E/M in der Branche Maschinen-, Elektro- und Metall-Industrie.

TITZ, W. (2001): Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskalen. Münster.

ULICH, E. (2005): Arbeitspsychologie. Zürich.

VOLPERT, W. (1987): Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In: KLEINBECK, U./ RUTENFRANZ, J. (Hrsg.): Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, 1-142.

WEINSTEIN, C./ MAYER, R. E. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: WITT-ROCK, M. C.: Handbook of Research on Teaching. New York, 315-327.

ZIMMERMANN, M./ WILD, K.-P./ MÜLLER, W. (1999): Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, 373-402.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

GEBHARDT, A. et al. (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-35. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorinnen:

### Dipl.-Hdl. ANJA GEBHARDT

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: anja.gebhardt (at) unisg.ch

Homepage: www.iwp.unisg.ch

### Dipl.-Hdl. YOLANDA MARTÍNEZ ZAUGG

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: yolanda.martinez (at) unisg.ch

Homepage: www.iwp.unisg.ch

### Dr. CHARLOTTE NÜESCH

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen, Schweiz

E-mail: charlotte.nueesch (at) unisg.ch

Homepage: www.iwp.unisg.ch

Jürgen Seifried & Alexander Baumgartner
(Universität Konstanz)

# Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (SEIFRIED/ BAUMGARTNER 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf

Im Zuge der Diskussion rund um die Entwicklung beruflicher Kompetenzen im Rahmen betrieblicher Ausbildungsbemühungen rückt das Thema Lernen am Arbeitsplatz vermehrt in den Blickpunkt (BILLETT 2001; MARSICK/ WATKINS 2001; FULLER/ UNWIN 2003). Trotz umfangreicher Forschungsaktivitäten bestehen jedoch nach wie vor Unklarheiten und Forschungslücken (BECK 2005). Nicht hinreichend untersucht ist beispielsweise die Frage nach der Ausschöpfung von Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz (KECK 1995; NOSS 2000) – insbesondere im Hinblick auf das Lernen aus Fehlern (BAUER/ MULDER 2008). Weiterer Forschungsbedarf besteht dann auch im Hinblick auf die Identifikation und Klassifikation von Denk- und Sichtweisen des betrieblichen (haupt- und nebenberuflichen) Ausbildungspersonals (BECK 2005; BAERISWYL/ WANDELER 2007). Im vorliegenden Beitrag werden beide Forschungsfragen verschränkt, es wird also diskutiert, inwiefern am Arbeitsplatz die Möglichkeit besteht, Erfahrungen zu reflektieren und aus Fehlersituationen zu lernen (siehe Abschnitt 1). Diesbezüglich ist auch unklar, welche Rolle dem Ausbildungspersonal bei der Initiierung und Begleitung von Lern- und Reflektionsprozessen zukommt. Ob aus Fehlersituationen resultierende Lernchancen im Arbeitsvollzug Raum und Zeit eingeräumt werden, sollte u.a. abhängig sein von der Sicht der Lehrpersonen auf Fehler (Makel vs. Lernchance) und ihrer Kompetenz, mit Fehlern umzugehen. Diesen Aspekt thematisieren wir in Abschnitt 2. Schließlich wird in Abschnitt 3 skizziert, wie wir dieser Frage empirisch nachgehen wollen und welche ersten Erfahrungen wir hierbei sammeln konnten.

## Learning from mistakes in company-based training - the problem and a possible research approach

In the course of the discussion surrounding the development of vocational competences in the context of in-company training efforts the theme of learning at the workplace is increasingly becoming the focus of attention (BILLETT 2001; MARSICK/ WATKINS 2001; FULLER/ UNWIN 2003). Despite comprehensive research activities there are, however, still uncertainties and gaps in the research (BECK 2005). For example, the question of maximising the learning possibilities at the workplace has not been fully investigated (KECK 1995; NOSS 2000) – in particular with regard to learning from mistakes (BAUER/ MULDER 2008). Another area where further research is required is with regard to the identification and classification of the mental attitudes and viewpoints of the in-company (full-time and part-time) training staff (BECK 2005; BAERISWYL/ WANDELER 2007). The current paper combines both research questions, and discusses the extent to which the possibility exists at the workplace to reflect on experiences and to learn from situations where mistakes have occurred (see Section 1). In this regard it is also unclear which role is attributed to the training staff in the initiation and mentoring of learning and reflection processes. Whether the learning opportunities that emerge from situations where mistakes have occurred are allocated time and space during the pressures of the

working day should be dependent on the view of the teaching staff of mistakes (as errors or learning opportunities) and of their competence in dealing with mistakes. We deal with this theme in Section 2. Finally, in Section 3 we outline how we plan to investigate this question empirically and also outline the initial experiences we have gathered.

**JÜRGEN SEIFRIED & ALEXANDER BAUMGARTNER**
(Universität Konstanz)

# Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang

## 1 Lernen am Arbeitsplatz

### 1.1 Lernen in der betrieblichen Erstausbildung

Die berufliche Erstausbildung findet schwerpunktmäßig im Rahmen der Mitwirkung bei der betrieblichen Leistungserstellung statt (PÄTZOLD et al. 2003). Vor diesem Hintergrund ist es äußerst bedauerlich, dass der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz als defizitär anzusehen ist (BECK 2005, WITTWER 2006). Angesichts des nach wie vor recht schwierigen Feldzugangs (BECK 2005; DIETTRICH/ VONKEN 2009) ist es allerdings plausibel, dass man recht wenig darüber weiß, wie und wann Auszubildende am Arbeitsplatz tatsächlich Kompetenzen erwerben. Zudem wurde in der betrieblichen Erstausbildung das *Lernen in der Arbeit* lange Zeit als weniger bedeutsam erachtet als die *Qualifizierung für die Arbeit* in Form institutionalisierter und vom Produktionsprozess getrennter Lehr- und Lernprozesse (DÖRING/ SEVERING 2000; WITTWER 2006). Im Zuge einzel- und gesamtwirtschaftlicher Transformationsprozesse (vgl. z. B. GISCHER et al. 2008) und der damit verbundenen Abkehr von einer funktionsorientierten hin zu einer prozess- und lernorientierten Arbeitsorganisation rückt die Ausbildung am Arbeitsplatz wieder stärker in den Blickpunkt, zumal die Anforderungen hinsichtlich des systemischen Verständnisses für betriebliche Arbeitsabläufe unter den Bedingungen einer prozessorientierten Arbeitsorganisation anwachsen („Renaissance“ des Lernens im Arbeitsprozess, vgl. BILLETT 2001; FULLER/ UNWIN 2005; TYNJÄLA 2008). Projekte in Lernwerkstätten greifen hier zu kurz.

Die Rückführung von Lernprozessen an den Arbeitsplatz soll die Passung von Ausbildungsinhalten und Arbeitsanforderungen i. S. eines Lerntransfers verbessern (DEHNBOSTEL 1996; WALDEN 1996). Eine Reorganisation der Ausbildungsbemühungen in Richtung des Lernens in authentischen Lernumgebungen im Arbeitsprozess führt zu realen Aufgabenstellungen in Ernstsituationen inklusive der Möglichkeit, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Im Unterschied zur allgemeinen Bildung, die lebens*nahe* Aufgaben anbietet, stehen in der beruflichen Bildung eben lebens*reale* Anforderungen zur Verfügung (SLOANE 2005, 491). Um das vermutete Lernpotenzial von Arbeitssituationen auszuschöpfen, bedarf es jedoch einer entsprechenden Gestaltung der Arbeitsumgebung. Denn bei aller Begeisterung für die Authentizität des Lernorts Arbeitsplatz darf nicht übersehen werden, dass dieser nicht vorrangig als Lernort angelegt ist, sondern im betrieblichen Kontext vorwiegend ökonomische Ziele im Vordergrund stehen. Fehlersituationen bedeuten aus betriebswirtschaftlicher Sicht daher zunächst einmal unwillkommene Ereignisse, die es zu vermeiden gilt. Treten Fehler allerdings auf, dann sollte die Möglichkeit bestehen, diese konstruktiv zu wenden und

aus diesen zu lernen (WEINGARDT 2004; YERUSHALMI/ POLINGHER 2006). Hierzu bedarf es Überlegungen, ob und wie man aus Fehlern lernen kann (siehe Abschnitt 1.2) und wie Ausbilder mit Fehlern von Auszubildenden umgehen sollten (siehe Abschnitt 2).

### 1.2 Lernen aus Fehlern am Arbeitsplatz

Lernen am Arbeitsplatz (BILLETT 2001; TYNJÄLA 2008) bedeutet Lernen von realen, manchmal auch „schmerzhaften" Erfahrungen (VAN WOERKOM 2003). Um Lernmöglichkeiten im Prozess der Arbeit zu schaffen, sollte es Auszubildenden erlaubt sein, Fehler zu machen (für eine Systematisierung verschiedener Ansätze des Lernens aus Fehlern am Arbeitsplatz siehe BAUER/ MULDER 2008), zumal sich positive Zusammenhänge zwischen der Fehlerkultur eines Unternehmens und verschiedenen Leistungsvariablen ausmachen lassen (VAN DYCK et al. 2005). Das Lernen aus Fehlern am Arbeitsplatz sollte – verkürzt gesprochen – bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen (GARTMEIER et al. 2008).

Die Analyse des Lernens aus Fehlern wird jedoch u. a. durch den uneindeutigen Gebrauch des Fehlerbegriffs erschwert. WEINGARDT (2004, 199) und ROHE/ BEYER/ GERLACH (2005, 15) sprechen von einem „schwammigglobalen Fehlerverständnis". Gründe hierfür liegen einerseits in der domänenspezifischen Herangehensweise, andererseits aber auch in sprachlichen Barrieren, zumal die Mehrheit der einschlägigen Forschungsaktivitäten aus dem angelsächsischen Sprachraum stammt. Hier finden sich die Begriffe Error, Failure, Fault, Slip oder Mistake (SENDERS/ MORRAY 1991, 21), die nicht durchgängig synonym, sondern durchaus mit feinen Konnotationen gebraucht, gleichwohl aber allesamt mit dem deutschen Terminus „Fehler" übersetzt werden. Darüber hinaus wird die Bezeichnung Fehler nicht selten sowohl für eine fehlerhafte Handlung als auch für das Ergebnis dieser Handlung verwendet (SENDERS/ MORRAY 1991, 19; WEINGARDT 2004, 161; BAUER/ MULDER 2007, 123). Eine fehlerhafte Handlung impliziert jedoch noch keinen Fehler im Ergebnis, da eine fehlerhafte Handlung lediglich zu einer kritischen Situation führt, in der der Handlungsfehler erkannt und noch korrigiert werden kann, so dass es nicht zwingend zu einem fehlerhaften Ergebnis kommen muss (ZAPF/ FRESE/ BRODBECK 1999, 398; UTLER 2006, 5).

Für den Prozess der Arbeit gilt, dass Fehler nie vollständig vermieden werden können und letztlich arbeitsprozessimmanent sind, aber auch Lernchancen bieten (PERROW 1984; SENDERS/ MORAY 1991; VOLPERT 1992; WEHNER 1992; KOHN/ CORRIGAN/ DONALDSON 1999; RYBOWIAK et al. 1999; ZAPF et al. 1999; WEHNER/ MEHL 2003; VAN DYCK et al. 2005). Empirische Befunde aus den Bereichen Expertiseforschung (KOLODNER 1983; GRUBER 1999) und Lernen am Arbeitsplatz (ERAUT et al. 1998; ELLSTRÖM 2001; ERICSSON 2006) untermauern die vermutete Bedeutung von Fehlern als Quelle für berufliches Lernen. Der Schwerpunkt der einschlägigen empirischen Forschung liegt auf der Unfall- und Sicherheitsforschung in den Bereichen Luft- und Raumfahrt, Kernenergie sowie im Gesundheitssektor (SENDERS 1980, 73; WEINGARDT 2004, 164; ROHE/ BEYER/ GERLACH 2005, 14; GLENDON/ CLARKE/ MCKENNA 2006, 112). Diese Brachenbegrenzung ist vor dem Hintergrund der weit reichenden Konsequenzen, zu denen Fehl-

handlungen in diesen Tätigkeitsfeldern führen können, durchaus nachvollziehbar. In der betrieblichen Realität treten jedoch Fehler mit moderaten Auswirkungen für die Beteiligten deutlich häufiger auf (vgl. die Fehlerpyramide von UTLER 2006, 4): In 99% der Fälle sollten aus Fehlersituationen keine ernstzunehmenden Folgen (Tod, Verletzungen) resultieren. Dieser Umstand ist für das angenommene Lernpotenzial von Fehlern von unmittelbarer Relevanz. Diesbezüglich wird (wie bei vielen menschlichen Erlebensprozessen) von einem umgekehrten U-förmigen Zusammenhang ausgegangen: Einerseits sollten die Auswirkungen eines Fehlers hinlänglich spürbar sein, damit der Initiierung von Lernprozessen Aufmerksamkeit geschenkt wird, andererseits müssen sie aber auch in einem Verhältnis zu den hieraus resultierenden Kosten stehen (siehe Abbildung 1 sowie SITKIN 1992, 244; TUCKER/ EDMONDSON 2003, 65; BAUMARD/ STARBUCK 2005, 283).

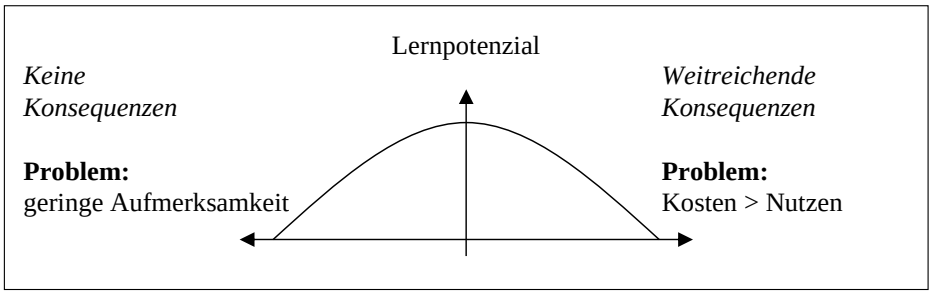


Abb. 1: Konsequenzen und Lernpotenzial von Fehlersituationen

Ob nun ein Fehler als Lerngelegenheit nutzbar ist, hängt jedoch nicht nur von den zu erwartenden Konsequenzen, sondern auch generell von der Fehlerart ab. Als Standardmodell für den betrieblichen Kontext hat sich die Fehlerklassifikation von RASMUSSEN (1987) etabliert (für weiterführende Ausdifferenzierungen siehe REASON 1990; FRESE/ ZAPF 1991; BAUER/ MULDER 2007). Fehlersituationen werden auf drei Handlungsebenen verortet (siehe Abbildung 2):

(1) *Fähigkeitsbasierte Ebene:* Handlungen, die unbewusst erfolgen (automatisierte Muster) und zur Bewältigung von Routinetätigkeiten herangezogen werden, können zu fähigkeitsbasierten Fehlern führen.

(2) *Regelbasierte Ebene:* Hier werden vertraute Probleme behandelt, indem die Lösung durch Anwendung gespeicherter Regeln erreicht wird.

(3) *Wissensbasierte Ebene:* Handlungen, die bewusst erfolgen und denen unbekannte Probleme zugrunde liegen, können zu wissensbasierten Fehlern führen.

Studien zum Lernpotenzial von Arbeitstätigkeiten (BILLETT 2001; ELLSTRÖM 2001; ERAUT 2004) verweisen darauf, dass insbesondere hohe Arbeitsanforderungen und unbekannte Aufgaben Lernpotenzial in sich bergen. Überträgt man diese Aussagen auf die skiz-

zierte Fehlertaxonomie, so lässt sich festhalten, dass wissensbasierte Fehler ein deutlich höheres Lernpotenzial beinhalten sollten als Fehler auf fähigkeitsbasierter Ebene.

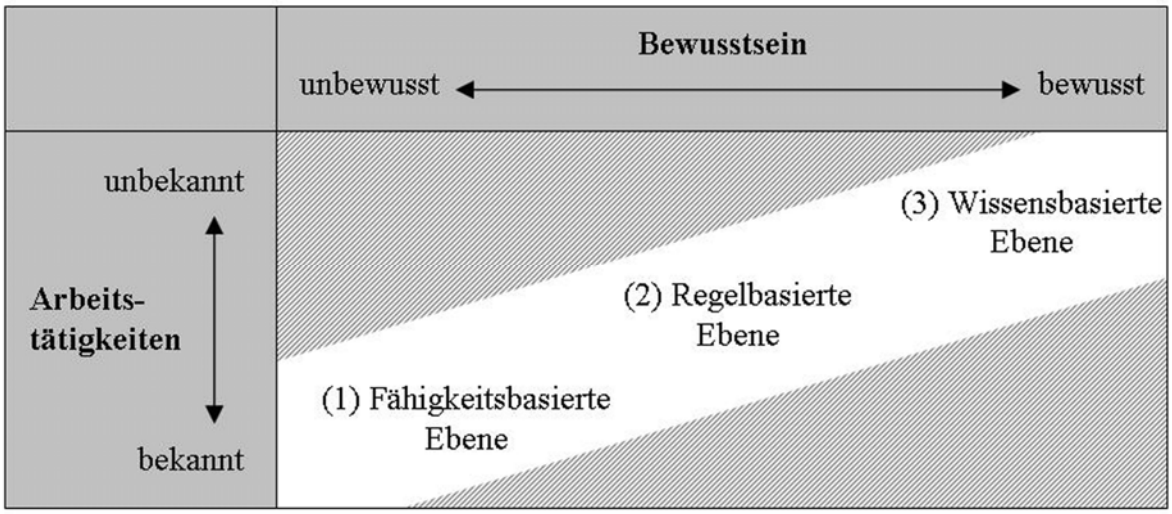


Abb. 2: Handlungsebenen, Arbeitstätigkeit und Bewusstsein

In den bisherigen Ausführungen stand das Lernpotenzial von betrieblichen Fehlersituationen im Blickpunkt. Dieses Potenzial kann aber nur ausgeschöpft werden, wenn in der konkreten Situation ein Umfeld geschaffen wird, das das Lernen aus Fehlern ermöglicht. Diesbezüglich wird insbesondere die Qualität des sozialen Klimas und der psychologischen Sicherheit im Arbeitsumfeld herausgestellt (EDMONDSON 2004). Diese wirke sich – so die zugrunde liegende Argumentation – auf die individuelle Verarbeitung von Fehlersituationen aus und beeinflusse das Engagement im Hinblick auf fehlerbasierte Lernaktivitäten (ARNDT 1996; EDMONDSON 1999; RYBOWIAK et al. 1999; CANNON/ EDMONDSON 2001; ELLSTRÖM 2001; TJOSVOLD et al. 2004). Entsprechende Formen der Betreuung lernender Personen (z. B. in Form von Mentoring, Feedback oder Fehleranalysen) durch das betriebliche Ausbildungspersonal sollten unterstützend wirken (VIRTANEN/ TYNJÄLA 2008). Letztlich wird die Qualität eines professionellen Fehlermanagement am Arbeitsplatz nicht nur von den fachlichen Kompetenzen des Ausbilders, sondern auch von seinen pädagogischen Fähigkeiten und seinen Sichtweisen auf Fehler abhängen. Aus diesem Grund werfen wir in den nächsten Abschnitten einen genaueren Blick auf die Gruppe der Ausbildungsverantwortlichen und deren „professionelle“ Kompetenzen.

## 2 Das Ausbildungspersonal in betrieblichen Lernprozessen

### 2.1 Rahmenbedingungen der Ausbildertätigkeit

Im Vergleich zum schulischen Lehrpersonal sind die Aufgabengebiete und Funktionen sowie die Stellung und Position des Ausbildungspersonals deutlich offener bestimmt bzw. definiert (und die berufliche Lehr-Lern-Forschung hat sich bisher recht selten mit diesem Personen-

kreis auseinander gesetzt, BECK 2005, 548). Vor dem Hintergrund einer fehlenden gesetzlichen Präzisierung des Ausbilderbegriffs bzw. einer unzureichenden Differenzierung zwischen verschiedenen Ausbilder“typen“ lässt sich festhalten, dass es sich um einen äußerst heterogenen Kreis mit uneinheitlichem Aufgabenspektrum, variierender Einbindung in Ausbildungsprozesse sowie unterschiedlichem Qualifikationsniveau handelt, zu dem beispielsweise Betriebsinhaber, Führungskräfte oder Beschäftigte rechnen. Eine etwas vereinfachende Unterscheidung hilft bei einer Annäherung an diesen Personenkreis weiter (NOSS 2000; WITTWER 2006 ): *Hauptberufliche Ausbilder* sind vorwiegend mit Ausbildungsfragen oder -aufgaben beschäftigt; sie entwickeln Ausbildungskonzepte, planen, organisieren und koordinieren die Ausbildung, beraten ausbildende Fachkräfte sowie die Unternehmensleitungen in Ausbildungsfragen und halten Kontakt zu außerbetrieblichen Bildungsinstitutionen. *Nebenberufliche Ausbilder* sowie *ausbildende Fachkräfte* übernehmen neben der eigentlichen beruflichen Tätigkeit auch Ausbildungsaufgaben (mit zumeist geringen zeitlichen Anteilen); sie arbeiten unmittelbar und verantwortlich mit Auszubildenden vor Ort zusammen, indem sie Arbeitsprozesse anleiten, begleiten und überwachen.

Die in Abschnitt 1 skizzierten Entwicklungen bringen es mit sich, dass die Zahl der ausbildenden Fachkräfte in den letzten Jahren gestiegen ist (in Deutschland etwa 3,5 bis 4 Millionen im Vergleich zu ca. 770.000 hauptberuflichen Ausbildern, PÄTZOLD 2006). Diese sehen sich einer Doppelbelastung ausgesetzt, die sich aus der Erfüllung der betrieblichen Hauptaufgaben einerseits und der Ausbildertätigkeit andererseits ergibt (BLANKE 1993, 101f.; BAUSCH/ JANSEN 1995, 23). Das Ausbilderhandeln geschieht hier im Spannungsfeld der „betrieblichen Realität und der pädagogischen Notwendigkeit“ (PÄTZOLD/ DREES 1989). Gegebenenfalls kommt es zu Interessenskonflikten, „da der Ausbilder einerseits die Inhalte der beruflichen Bildung im Interesse und unter Kostengesichtspunkten des Unternehmens, seines Arbeitgebers umsetzen muß und er andererseits das verfassungsmäßig garantierte Recht des Jugendlichen auf freie Entfaltung der Person auch durch berufliche Bildung verwirklichen helfen muß“ (BAETHGE/ MÜLLER/ PÄTZOLD 1980, 13). Hinderlich wirkt zudem, dass die Ausbildungsleistung bei der Arbeitszuteilung durch die Vorgesetzten nicht immer berücksichtigt wird, was zu zusätzlichem Zeitdruck führt (PAULIK 1988, 39).

Unklarheiten bestehen schließlich auch hinsichtlich der Anforderungen, die an das Ausbildungspersonal gestellt werden. Hier ist – in Analogie zu Lehrkräften an beruflichen Schulen – häufig von einer „neuen“ Rolle die Rede (REETZ 2002; BAUER et. al. 2006; WITTWER 2006). Die Zielsetzung von Ausbildungsprozessen (Stichwort: Förderung der beruflichen Handlungskompetenz) bringt inhaltliche und pädagogische Anforderungen an die Ausbilder mit sich, die ein grundsätzlich neues Selbstverständnis notwendig machen. Der Schwerpunkt verlagert sich von einer reinen Wissensaufbereitung zu einer Initiierung und Anleitung von Lernprozessen. Diese „neue“ Ausbilderrolle erfordert eine deutlich über die „Alltagsroutine“ hinausgehende pädagogische Kompetenz (PÄTZOLD 2000), die im nächsten Abschnitt thematisiert wird.

## 2.2 Pädagogische Professionalität von Ausbildern

Lediglich derjenige, der über gesicherte Fachkenntnisse verfügt, ist in der Lage, diese weiterzugeben (WITTWER 1995, 336). Dementsprechend werden in den Betrieben meistens Beschäftige mit Ausbildungsaufgaben betraut, die sich in berufsfachlicher Hinsicht qualifiziert haben. Dieses Selektionsverfahren ist jedoch nicht unproblematisch, da nicht jeder Fachmann automatisch auch über pädagogisches Geschick verfügt. Hier lässt sich kritisch fragen, ob die rechtlichen Bestimmungen und die Durchführung der Ausbilderqualifikation diese Ansprüche auch absichern können. Durch das 1969 verabschiedete Berufsbildungsgesetz (BBiG) wurde die Grundlage für die pädagogische Qualifikation der Ausbilder geschaffen. Es sieht vor, dass zur Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben neben der persönlichen Eignung berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen erforderlich sind. Die beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse werden vorwiegend durch eine abgeschlossene Ausbildung in der entsprechenden Fachrichtung erworben. Die im BBiG festgelegten berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse dagegen sind in der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) geregelt. Nach dieser sind zwei Qualifizierungskonzepte möglich: die pädagogische Qualifizierung der Ausbilder durch praktische Ausbildertätigkeit und die pädagogische Qualifizierung durch speziellen Kenntniserwerb und dessen Nachweis in einer Prüfung (NOSS 2000, 82; WITTWER 2006, 406).

Bei der *pädagogischen Qualifizierung durch Berufserfahrung* steht zu befürchten, dass Ausbilder angesichts mangelnder pädagogischer Qualifikationen auf naive Vorstellungen von einer gelungenen Ausbildung zurückgreifen und Verhaltensweisen an den Tag legen, „die ihren beruflichen Aufstieg gewährleisten und ein hohes Maß an unkritischer Anpassung an betrieblich-ökonomische Leistungsnormen erforderten“ (GEISSLER/ MÜLLER 1983, 50f.). Die eigenen Erfahrungen werden zum ausschließlichen Maßstab für die Gestaltung von Lernprozessen. Angesichts der vielfältigen Anforderungen an das Ausbildungspersonal (s. o.) greift dieser Ansatz zu kurz.

Die *pädagogische Qualifizierung im Rahmen von institutionalisierten Bildungsmaßnahmen* (AEVO) versteht sich als eine berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation, die zusätzlich zur fachlichen Qualifikation erworben wird. Allerdings garantiert auch dieses Qualifizierungsmodell vor dem Hintergrund vielfältiger Gesetzeslücken nur bedingt eine umfassende pädagogische Qualifizierung. Ein wesentlicher Mangel liegt dabei in der fehlenden inhaltlichen Differenzierung der AEVO beispielsweise in Abhängigkeit von Betriebs- oder Branchenspezifika (WITTWER 2006). Zudem definiert das BBiG nicht eindeutig, wer zu dem Personenkreis der Ausbilder zählt, d. h. wer zur Wahrnehmung von Ausbildungsaufgaben über die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen verfügen muss. In der Praxis ist es Usus, „nur diejenigen als Ausbilder im Sinne des Berufsausbildungsgesetzes anzusehen, die als verantwortliche Ausbilder bei der Kammer gemeldet sind“ (EULE 1991, 25). Ausbilder können Ausbildungsaufgaben – soweit sie sachlich und zeitlich begrenzt sind – aber auch an Fachkräfte übertragen. Faktisch bedeutet dies nicht selten, dass nicht die hauptberuflichen Ausbilder, sondern ausbildende Fachkräfte die unmittelbare Verantwortung für die Ausbildung vor Ort tragen. Diese werden

jedoch nicht vom Berufsbildungsgesetz erfasst und sind insofern auch nicht verpflichtet, berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse zu erwerben. Nach BLANKE (1993, 90) ergibt sich daraus eine „Schizophrenie des Berufsbildungsgesetzes“, denn der mit Ausbildungsaufgaben am Arbeitsplatz direkt beauftragte Ausbilder muss nicht über den pädagogischen Eignungsnachweis verfügen, und der anerkannte hauptberufliche Ausbilder bildet, zumindest am Lernort Arbeitsplatz, gar nicht aus. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders lohnenswert zu sein, ausbildende Fachkräfte, also Personen, die in der Regel keine formale pädagogische Aus- oder Weiterbildung erhalten (SCHAPER 2004), näher in den Blick zu nehmen. Dabei geht es um das professionelle Handeln (siehe Abschnitt 2.4) sowie um die Analyse der handlungsleitenden Sichtweisen (siehe Abschnitt 2.3).

### 2.3 Bedeutung von Sichtweisen für das Handeln von Ausbildern

Nimmt man die Kompetenzen von Lehr- und Ausbildungspersonen in den Blick, dann herrscht Konsens, dass neben Fachwissen auch subjektive Theorien, Überzeugungen oder Haltungen das Handeln determinieren (vgl. z. B. heuristisches Kompetenzmodell bei BAUMERT/ KUNTER 2006; SEMBILL/ SEIFRIED 2009). Folgt man SCHOENFELD (2002; vgl. auch BAUMERT/ KUNTER 2006 sowie SEIFRIED 2009), dann lohnen bei der Auseinandersetzung mit den Sichtweisen von Ausbildungspersonen insbesondere die folgenden Ansätze einer näheren Betrachtung:

(1) *Überzeugungen:* Überzeugungen im Allgemeinen sind persönlich gefärbte Grundorientierungen (vgl. PAJARES 1992; CALDERHEAD 1996; OP’T EYNDE/ DE CORTE/ VERSCHAFFEL 2002). Epistemologische Überzeugungen im Besonderen beziehen sich auf die Natur des Wissens und des Wissenserwerbs (HOFER/ PINTRICH 1997). Es wird zwischen domänenübergreifenden und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen differenziert und diskutiert, inwieweit diese inhaltsspezifisch ausgeprägt sind. Hierzu liegen widersprüchliche Befunde vor (SCHOMMER/ WALKER 1995; HOFER 2000; BUEHL/ ALEXANDER 2001; STAHL/ BROMME 2007), wobei man mehrheitlich von einer Domänenabhängigkeit ausgeht. Abgesehen von einer Pilotstudie, die sich mit epistemologischen Überzeugungen von betrieblichen Ausbildern beschäftigt (MÜLLER/ REBMANN/ LIEBSCH 2008), weiß man diesbezüglich recht wenig.

(2) *Lehr-Lern-Vorstellungen:* Sichtweisen zu Lehr- und Lernprozessen werden in der internationalen Literatur im Rahmen so genannter „conceptions of teaching and learning“ analysiert. Diesbezüglich unterscheidet man regelmäßig zwischen lehrerorientierten und lernerorientierten Grundorientierungen und fasst diese als Endpunkte eines Kontinuums auf (KEMBER 1997). Empirisch ließen sich beispielsweise im Hochschulbereich Zusammenhänge zwischen den Lehr-Vorstellungen von Lehrenden und Lern-Vorstellungen von Lernenden ausmachen (vgl. z. B. TRIGWELL/ PROSSER/ WATERHOUSE 1999). Folgt man den Befunden einer Schweizer Studie zu Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildern im gewerblichen Sektor, so ist ein Zusammenhang zwischen der Ausbildungskonzeption (d. h. Vorstellungen über das Lehren und Lernen), dem Han-

deln der Ausbilder und der Qualität der Arbeitsituation durchaus plausibel (BAERISWYL/ WANDELER/ OSWALD 2006; BAERISWYL/ WANDELER 2007).

(3) *Subjektive Theorien:* Die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Arbeiten rund um das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) geprägt (für einen Überblick über den Forschungsstand siehe GROEBEN et al. 1988; KÖNIG 2002). Empirisch wurde mehrfach gezeigt, dass subjektiven Theorien eine handlungsleitende Funktion zukommt (vgl. für den Schulsektor z. B. DANN/ DIEGRITZ/ ROSENBUSCH 1999; MÜLLER 2004).

(4) *Implizite Persönlichkeitstheorien:* Bei der Auseinandersetzung mit impliziten Persönlichkeitstheorien interessieren insbesondere mögliche Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Lernereigenschaften und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsmerkmalen. Prominentes Beispiel hierfür sind die Arbeiten von ROSENTHAL/ JACOBSON (1968) zum „Pygmalion-Effekt im Klassenzimmer". Sie zeigten, dass Lehrererwartungen im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen einen Einfluss auf Schülerleistungen ausüben. Diese Untersuchung hat eine Vielzahl von Folgestudien nach sich gezogen, die Befundlage bleibt letztlich jedoch uneinheitlich (vgl. z. B. die Übersichten bei BROPHY/ GOOD 1976).

Die Auseinandersetzung mit den angeführten Konstrukten ist – auch in der Lehrerbildungsforschung – durch vage bestimmte und teils synonym verwendete Begriffe bestimmt (Überzeugung, Weltbild, Annahme, Vorstellung, Auffassung, implizite Theorie, naive Theorie, subjektive Theorie, Alltagstheorie). Die unterschiedlichen Forschungstraditionen und -methoden (Fragebogen, Interviewtechniken, Strukturlegetechniken und/oder Handlungsvalidierung) laufen weitgehend unverbunden nebeneinander her und nehmen kaum Bezug aufeinander (vgl. ZIEGLER 2006; SEIFRIED 2009). Die begrifflichen Unterschiede liegen eher in der Ausdifferenzierung von Forschungs- und Disziplintraditionen begründet und sind weniger im Forschungsgegenstand bzw. im Erkenntnisinteresse selbst zu suchen. Aus diesem Grund sprechen wir forschungslinienübergreifend von *Sichtweisen* (vgl. SEIFRIED 2009; SEMBILL/ SEIFRIED 2009). Die wenigen empirischen Befunde, die Aussagen über die Sichtweisen betrieblicher Ausbilder erlauben, unterstützen die Vermutung, dass sich deren handlungsleitende Kognitionen im Ausbilderhandeln niederschlagen. Es ist zu vermuten, dass es zu einem Rückgriff auf in der Praxis bewährtem Alltagswissen kommt, welches aus der Lebens- und Berufserfahrung resultiert. Die Gestaltung der Ausbildung richtet sich dann mehr nach betrieblichen und fachlichen Verhaltens-/ Leistungsstandards als nach pädagogischen Kriterien (siehe z. B. LEU/ OTTO 1981; ARNOLD 1983; PÄTZOLD/ DREES 1989; KECK 1995).

## 2.4 Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehlersituationen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen gilt es nun, näher zu bestimmen, welche Kompetenzen ausbilderseitig ausgeprägt sein müssen, um Fehlersituationen konstruktiv zu wenden und als Lernchance zu nutzen. Als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung

gilt hierbei die Fähigkeit des Ausbilders, Arbeitsprozess und -ergebnis einzuschätzen und rückzumelden. Voraussetzung hierfür wiederum ist ein professioneller (letztlich also „pädagogisch wirkungsvoller“) Umgang mit Fehlersituationen seitens der ausbildenden Personen, d. h. die Ausbilder müssen sowohl Fehler und zugrunde liegende Fehlkonzepte der Lernenden kennen (Diagnosekompetenz) als auch über lernwirksame Strategien im Umgang mit Fehlersituationen verfügen (vgl. hierzu auch MINDNICH/ WUTTKE/ SEIFRIED 2008). Notwendig sind also:

(1) *Kenntnisse über mögliche Fehlerarten*: Lernerfehler müssen zunächst vom Ausbildungspersonal als solche erkannt werden. Es ist zu klären, welcher Fehler dem Lernenden unterlaufen ist und inwiefern die entsprechenden Situationen als Lerngelegenheiten nutzbar zu machen sind. Dies ist nur dann möglich, wenn der Ausbilder im Arbeitsprozess „erforscht“, wo die Ursachen für den Fehler zu suchen sind.

(2) *Verfügbare Handlungsstrategien/Ausbilderreaktionen:* Hat ein Ausbilder den Fehler eines Lernenden erkannt, dann ist es an ihm, diesem in „angemessener“ Art und Weise zu begegnen. Hierfür muss er über zielabhängige Handlungsalternativen verfügen.

(3) *Das Vorhandensein von zielführenden Sichtweisen bezüglich des Nutzens einer Auseinandersetzung mit Lernerfehlern:* Hier lässt sich – grob gesprochen – eine so genannte Fehlervermeidungsdidaktik (Fehler sind möglichst zu vermeidende Missgeschicke, die den ideal zu konzipierenden und umzusetzenden Prozess der Produktion bzw. Wertschöpfung beeinträchtigen) einem konstruktiven Fehlermanagement (Fehler sind prinzipiell nicht vollständig vermeidbar. Sie stellen eine willkommene Lerngelegenheit und Entwicklungsmöglichkeit dar, indem sie Mängel im bisherigen Vorgehen aufzeigen und Ausgangspunkte für Innovationen bieten) gegenüberstellen.

## 3 Konzeption einer empirischen Untersuchung

Im Rahmen einer derzeit durchgeführten empirischen Untersuchung gehen wir der Frage nach, welche Sichtweisen/Konzeptionen Ausbilder bezüglich des Nutzens der Auseinandersetzung mit Auszubildendenfehlern vertreten und inwiefern sich diese auf den Umgang mit Fehlern am Arbeitsplatz auswirken. Die Studie zielt u. a. darauf ab, das professionelle Handeln des betrieblichen Ausbildungspersonals für eine spezifische Kompetenzfacette (konstruktiver Umgang mit Auszubildendenfehlern) zu analysieren. Hierzu ist ein mehrstufiges Forschungsdesign bzw. die Kombination verschiedener Forschungsmethoden (mixed methods, vgl. TASHAKKORI/ TEDDLIE 2003) vorgesehen. Im Wesentlichen sollen folgende offene Forschungsfragen durch das Projekt geklärt werden:

*Spezifizierung möglicher Fehler/Fehlkonzepte von Auszubildenden in Abhängigkeit verschiedener Kontextvariablen (Domäne, Betriebsgröße etc.):* Um diese Fragestellung bearbeiten zu können, müssen zunächst Informationen darüber beschafft werden, welche Fehlerarten in verschiedenen Domänen hauptsächlich auftreten. Die so explizierten Fehlerarten bilden den Ausgangspunkt für die Modellierung der professionellen Fehlerkompetenz.

*Modellierung der professionellen Fehlerkompetenz von Ausbildern:* Es wird das Ziel verfolgt, eine bisher weitgehend vernachlässigte Facette der professionellen Kompetenz von betrieblichen Ausbildern zu modellieren, nämlich den Umgang mit Fehlern am Arbeitsplatz. Es geht dabei um folgende Komponenten: (1) Wissen über Fehler in Arbeitssituationen, (2) verfügbare Handlungsstrategien beim Auftreten von Lernerfehlern sowie (3) persönliche Sichtweisen auf den Nutzen/Schaden von Fehlern beim Lernen am Arbeitsplatz (s. o.).

Die geplante empirische Untersuchung ist im Hotel- und Gastgewerbe angesiedelt, und zwar aus folgenden Gründen: Neben der wirtschaftlichen Bedeutung der Branche in der Bodenseeregion spricht auch die Struktur der Arbeitsabläufe für dieses Feld. Fehler treten zwar auf (und sind in der Hektik des Alltagsgeschäfts bzw. in Stoßzeiten kaum zu vermeiden), ziehen aber kaum ernsthafte (lebensbedrohliche) Konsequenzen nach sich (siehe Abschnitt 1.2). Außerdem existieren konkrete Vorgaben und Vorstellungen, wie eine Aufgabe ausgeführt werden soll (z. B. Zimmerreinigung, Eindecken der Tische etc.), so dass Fehler erkennbar sind und als solche identifiziert werden können. Auch der Gast erwartet einen reibungslosen Ablauf der Geschäftsprozesse und man kann davon ausgehen, dass Auszubildende insbesondere im unmittelbaren Gast-Kontakt unter einem gewissen Fehlervermeidungsdruck stehen (vgl. hierzu auch die Befunde aus dem Einzelhandel von KUTSCHA/ BESENER/ DEBIE 2009, RAUSCH/ THIEL/ MAYER 2007 sowie RAUSCH in dieser Ausgabe von bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online). Beide Gegebenheiten (moderate Konsequenzen aus Fehlern sowie Normtransparenz) gelten als wichtige Bedingungen für das Lernen aus Fehlern, so dass für die ausgewählte Branche verwertbare Ergebnisse zu erwarten sind.

Die Ergebnisse einer von uns durchgeführten Pilotstudie auf Basis von Konstruktinterviews zeigen, dass Personalverantwortliche durchaus einen Einblick in ihren Umgang mit Fehlersituationen gewähren (HOEFER 2009). Die interviewten fünf Personalreferenten aus verschiedenen Branchen (Medizintechnik, Sanitärausstattung etc.) sind sowohl mit administrativen Aufgaben der Erstausbildung als auch mit der Betreuung der Auszubildenden in ihren Abteilungen betraut. Die Befragten gehen grundsätzlich davon aus, dass Fehlersituationen ein Lernpotenzial in sich bergen. Es wird allerdings auch darauf verwiesen, dass nicht jeder Fehler Lernprozessen dienlich sei, sondern die „Fehlerart“ den Ausschlag gibt. Alles in allem verfolgen die Ausbildungspersonen das Primat der Fehlervermeidung. Falls Fehler jedoch auftreten, stehen verschiedene Strategien zu einer konstruktiven Aufarbeitung der Situation zur Verfügung (z. B. Feedbackgespräche möglichst unmittelbar nach dem Aufdecken des Fehlers). Die Pilotstudie deckte aber auch einige forschungsmethodische Restriktionen auf. Das Hauptproblem lag darin, dass nicht sichergestellt werden konnte, dass alle Befragten von einem vergleichbaren Fehlerverständnis ausgehen bzw. sich auf vergleichbare Fehlersituationen beziehen. Ein Vergleich der Aussagen sowie eine Typisierung der Probanden werden hierdurch nahezu unmöglich. Vor diesem Hintergrund sowie angesichts der aktuell uneinheitlichen und letztlich auch defizitären Befundlage in diesem Bereich haben wir uns für folgende Vorgehensweise entschieden:

- Expertengespräche: Im Vorfeld führen wir derzeit Expertengespräche mit Fachleuten aus dem Hotel- und Gastgewerbe, um mehr über „typische“ Fehlersituationen in den ver-

schiedenen Bereichen der Betriebe (Küche, Service, Hotelgeschäft) zu erfahren. Ziel dieser Vorgespräche ist es, „typische“ Fehlersituationen zu identifizieren. Diese sollen dann in der Hauptstudie Auszubildenden und Ausbildungspersonen vorgelegt werden. Im Rahmen der Expertengespräche findet die Critical Incident Technique (CIT/ FLANAGAN 1954) Anwendung. Die CIT ist eine Methode, um spezifische Verhaltensweisen in definierten Situationen zu erfassen. Sie wurde in den USA zur Analyse von Flugfehlern entwickelt. Im Verlauf des Interviews werden die Probanden in den Arbeitskontext (in Ausbildungssituationen im Gastgewerbe) hineinversetzt und gebeten, über in diesem Inhaltsbereich auftretende Fehlersituationen (incidents) zu berichten.

- Repräsentation von Fehlersituationen sowie Interviews mit Vertretern des Ausbildungspersonals sowie mit Auszubildenden zum Umgang mit Fehlern: Pro Betrieb werden mindestens ein Vertreter des Ausbildungspersonals sowie mehrere Auszubildende interviewt, um mehr über den Umgang mit Fehlersituationen in den Betrieben („Fehlerkultur“) zu erfahren. Dabei werden beiden Parteien Repräsentationen von Fehlersituationen (so genannte Vignetten)[1] vorgelegt und diese gebeten, sich zu Verhaltensweisen in der repräsentierten Fehlersituation zu äußern. Damit soll sichergestellt werden, dass sich die Aussagen der Probanden auf identische Sachverhalte beziehen und vergleichbar sind.

- Ergänzend ist eine Fragebogenerhebung zum Lernpotenzial von Fehlern angedacht (Adaption des Error Orientation Questionnaire von RYBOWIAK et al. 1999). Die Fragebogenerhebung dient zum einen der Absicherung und Ergänzung der Interviewdaten und wird bei den Probanden der Interviewstudie eingesetzt. Ergänzend werden in einer größeren Befragung Auszubildende und Ausbilder befragt, die nicht an der Hauptstudie teilnehmen. Ziel dieser weiterführenden Befragung ist es, die empirische Basis bezüglich der betrieblichen Fehlerkultur zu erweitern.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt somit auf der Erhebung und Analyse verbaler Daten. Dem Nachteil vergleichsweise hoher Kosten und Beschränkungen hinsichtlich des Stichprobenumfangs steht eine Reihe von Vorteilen gegenüber, die schließlich den Ausschlag für die Durchführung von vignettenbasierten Interviews gaben (siehe z. B. HUBER/ MANDL 1994; KÖNIG 2005; FLICK 2006; FLICK/ KARDOFF/ STEINKE 2006). Interviews ermöglichen es, ein Forschungsfeld in seiner Tiefe zu explorieren. Angesichts des geringen Wissens über domänenspezifische Fehlerarten und -ursachen ist dieser Umstand für das beantragte Forschungsprojekt von besonderem Interesse. Zudem besteht die Möglichkeit, subjektive Sichtweisen zu explorieren und Überzeugungen zu identifizieren. Auch diesbezüglich weiß man recht wenig über die Zielgruppe (dies gilt sowohl für die Auszubildenden als auch für die hier im Mittelpunkt stehenden Ausbilder). Schließlich dienen die gewonnenen Erkenntnisse aus den Interviewdaten der Entwicklung eines standardisierten Fragebogens. Domä-

[1] Die Verwendung von Vignetten, die sowohl schriftlich, verbal, video- oder computerbasiert ausgestaltet sein können, ist an einige Bedingungen geknüpft: Vignetten sollten realitätsnah sein und alltägliche Beispiele beinhalten, mit denen Befragte häufiger konfrontiert werden. Sie sollten weiterhin einerseits genügend kontextspezifische Informationen beinhalten, damit die geschilderte Situation klar verständlich ist, allerdings sind sie mehrdeutig anzulegen, um abzusichern, dass vielfältige Lösungen existieren (BARTER/ RENOLD 1999; SEGUIN/ AMBROSIO 2002; WASON/ POLONSKY/ HYMAN 2002).

nenübergreifende Instrumente zur Ermittlung einer Fehlerorientierung stehen zur Verfügung (siehe oben: Error Orientation Questionnaire), eine domänenspezifische Version zur Ermittlung der Bedeutung und des Lernpotenzials verschiedener Fehlerarten muss jedoch erst erarbeitet werden. Den Nachteilen der fehlenden Standardisierung und des großen Erhebungs- und Analyseaufwands stehen also die angesprochenen Vorzüge gegenüber. Im Anschluss an die Interviewstudien erlaubt es die geplante schriftliche Befragung, die Befunde der verbalen Daten auf einer breiteren empirischen Basis abzusichern.

## 4 Fazit und Ausblick

Die geplante Untersuchung zielt ab auf die Spezifizierung möglicher Fehler/Fehlkonzepte von Lernenden, und zwar bezogen auf das Gastgewerbe. Es sollen Informationen darüber gewonnen werden, welche Fehlerarten hauptsächlich auftreten. Die so explizierten Fehlerarten bilden den Ausgangspunkt für die Modellierung des Wissens über Fehler in dieser Branche. Weiterführend werden die so genannte Fehlerorientierung (welchen Nutzen sprechen die Probanden einer ausführlichen Aufarbeitung einer Fehlersituation zu) sowie der Umgang mit Fehlern jeweils auch unter der Berücksichtigung von Arbeits-, Abteilungs- und Betriebscharakteristika analysiert.

Derzeit liegen verschiedene kleinere (in erster Linie internationale) Pilotstudien aus verschiedenen Branchen vor (z. B. Krankenhaus- oder Flugpersonal). Vorhandene Forschungsprojekte sind aber selten im Kontext des dualen Systems der Berufsausbildung bzw. im Gastgewerbe angesiedelt. Da Fehler vor dem Hintergrund spezifischer Inhalte und Anforderungen zu sehen sind, sind Ergebnisse domänenspezifischer Natur jedoch unabdingbar. Die Forschungsergebnisse lassen sich weiterhin sehr gut in die Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals einbringen. Erste Gespräche mit Vertretern der Industrie- und Handelskammern lassen auf eine hohe Relevanz der Thematik schließen, da insbesondere das Gastgewerbe mit erheblichen Problemen bei der Nachwuchssicherung zu kämpfen hat (geringe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, hoher Anteil von lernschwächeren Auszubildenden mit und z. T. auch ohne Hauptschulabschluss). Schließlich ist es von Vorteil, dass wir aktuell ein thematisch ähnlich gelagertes Projekt mit der Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit Lehrkräften an kaufmännischen Schulen durchführen (vgl. WUTTKE/ SEIFRIED 2009), so dass zum einen die in dieser Studie gemachten Erfahrungen für die hier verfolgte Forschungsfrage genutzt werden können und zum anderen Vergleiche zwischen pädagogisch handelnden Personen an den Lernorten Betrieb und Schule möglich werden.

## Literatur

ARNDT, M. (1996): Aus Fehlern lernen. In: Pflege, 9, 12-18.

ARNOLD, R (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/Main.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C./ OSWALD, K. (2006): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden – Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg/Schweiz.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C. (2007): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildern. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg/Schweiz.

BAETHGE, M./ MÜLLER, J./ PÄTZOLD, G. (1980): Betriebliche Situationen und Berufsprobleme von Ausbildern – zum Verhältnis von Professionalisierungsprozeß, Tätigkeitsstrukturen und Berufsbewusstsein von Ausbildern. Vorüberlegungen zu einem Forschungsprojekt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 7, H. 4, 10-14.

BARTER, C./ RENOLD, E. (1999): The use of vignettes in qualitative research. Social Research Update, 25. Online: http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU25.html (19-10-2009).

BAUER, H. G./ BRATER, M./ BÜCHELE, U./ DUFTER-WEIS, A./ MAURUS, A./ MUNZ, C. (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld.

BAUER, J./ MULDER, R. (2007): Modelling learning from errors in daily work. In: Learning in Health and Social Care, 6, H. 3, 121-133.

BAUER, J./ MULDER, R. H. (2008): Conceptualising learning from errors at work: A literature review. In: BILLETT, S./ HARTEIS, C./ ETELÄPELTO, A. (Hrsg.): Emerging perspectives on learning through work. Rotterdam, 115-128.

BAUMARD, P./ STARBUCK, W. H. (2005): Learning from failure – why it may not happen. In: Long Range Planning, 38, H. 3, 281-298.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

BAUSCH, T./ JANSEN, R. (1995): Das Ausbildungspersonal in der beruflichen Praxis – Grundinformationen und Strukturdaten aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/1992. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24, H. 1, 15-23.

BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 533-556.

BILLETT, S. (2001): Learning in the workplace: strategies for effective practice. Crows Nest.

BLANKE, W. (1993): Büro 2000. Eine Herausforderung für kaufmännische Ausbilder. Hamburg.

BROPHY, J. E./ GOOD, T. L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung. München, Berlin & Wien.

BUEHL, M. M./ ALEXANDER, P. A. (2001): Beliefs about academic knowledge. In: Educational Psychology Review, 13, 385-418.

CALDERHEAD, J. (1996): Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C./ CALFEE, R. C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York, 709-725.

CANNON, M./ EDMONDSON, A. C. (2001): Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. In: Journal of Organizational Behavior, 22, 161-177.

CANNON, M./ EDMONDSON, A. (2004): Learning to fail and failing to learn. In: Long Range Planning, 38, H. 3, 299-139.

DANN, H.-D./ DIEGRITZ, T./ ROSENBUSCH, H. S. (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld, 9-23.

DIETTRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-20. Online:
http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/diettrich-vonken/ (19-10-2009).

DÖRING, O./ SEVERING, E. (2000): Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders. In: BÖS, G./ NEß, H. (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld, 144-163.

EDMONDSON, A. (1999): Psychological safety and learning behaviour in work teams. In: Administrative Science Quarterly, 44, 350-383.

EDMONDSON, A. (2004): Learning from failure in health care: Frequent opportunities, pervasive barriers. In: Quality and Safety in Health Care, 13, H. 2, 3-9.

ELLSTRÖM, P.-E. (2001): Integrating learning and work: Problems and prospects. In: Human Resource Development Quarterly, 12, 421-435.

ERAUT, M./ ALDERTON, J./ COLE, G./ SENKER, P. (1998): Development of knowledge and skills in employment (Research Report No. 5). Sussex.

ERAUT, M. (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education, 26, H. 2, 247-273.

ERICSSON, K. A. (2006): The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: ERICSSON, K. A./ CHARNESS, N./ FELTOVICH, P. J./ HOFFMAN, R. R. (Hrsg.): The cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge, 683-703.

EULE, M. (1991): Rechtliche Rahmenbedingungen der Qualifizierung von Ausbildungspersonal insbesondere AEVO (Ausbildereignungsverordnung). In: Industriegewerkschaft Metall (Hrsg.): Ausbildungsqualität „Checken und Verbessern“. Ausbilderfachtagung der IG Metall in Hannover. Frankfurt/Main, 24-31.

FLANAGAN, J. C. (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, 51, H. 4, 327-355.

FLICK, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

FLICK, U./ KARDOFF, E. von/ STEINKE, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

FRESE, M./ ZAPF, D. (1991): Fehler bei der Arbeit mit dem Computer – Ergebnisse von Beobachtungen und Befragungen im Bürobereich. Bern.

FULLER, A./ UNWIN, L. (2003): Fostering workplace learning: Looking through the lens of apprenticeship. In: European Educational Research Journal, 2, 41-55.

FULLER, A./ UNWIN, L. (2005): Older and wiser? Workplace learning from the perspective of experienced employees. In: International Journal of Lifelong Education, 24, H. 1, 21-39.

GARTMEIER, M./ BAUER, J./ GRUBER, H./ HEID, H. (2008): Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. In: Vocations and Learning, 1, 87-103.

GEISSLER, K./ MÜLLER, K. (1983): Ausbildung (Ausbilder). In: BLANKERTZ, H./ DERBOLAV, J./ KELL, A./ KUTSCHA, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 9, Teil 2. Stuttgart, 49-52.

GISCHER, H./ REICHLING, P./ SPENGLER, T./ WENIG, A. (Hrsg.) (2008): Transformation in der Ökonomie – Festschrift für Gerhard Schwödiauer zum 65. Geburtstag. Wiesbaden.

GLENDON, A./ CLARKE, S./ MCKENNA, E. (2006): Human safety and risk management. London.

GROEBEN, N./ WAHL, D./ SCHLEE, J./ SCHEELE, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

GRUBER, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern.

HEINBECK, D./ FRESE, M./ SONNENTAG, S./ KEITH, N. (2003): Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. In: Personnel Psychology, 56, 333-361.

HOEFER, V. (2009): Umgang und Sichtweisen auf Fehler in der betrieblichen Ausbildung – eine empirische Untersuchung. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Professur für Wirtschaftspädagogik der Universität Konstanz.

HOFER, B. K./ PINTRICH, P. R. (1997): The development of epistemological theories. Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research, 67, 88-140.

HOFER, B. K. (2000): Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. In: Contemporary Educational Psychology, 25, 378-405.

HOFER, M. (1970): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. Weinheim.

HUBER, G. L./ MANDL, H. (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, 2. Auflage. Weinheim & Basel.

KECK, A. (1995): Zum Lernpotenzial kaufmännischer Arbeitssituationen – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Göttingen.

KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7, 255-275.

KÖNIG, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, 55-69.

KÖNIG, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: KÖNIG, E./ VOLMER, G. (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Weinheim, 83-117.

KOHN, L. T./ CORRIGAN, J. M./ DONALDSON, M. S. (1999): To err is human. Building a safer health system. Washington DC.

KOLODNER, J. (1983): Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: International Journal of Man-Machine Studies, 19, 497-518.

KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (Hrsg.) (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen. Online:
http://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/bericht/Projektbericht.pdf (19-10-2009).

LEU, H. R./ OTTO, E.-M. (1981): Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern: In: Zeitschrift für Pädagogik, 27, H. 5, 711-722.

MARSICK, V. J./ WATKINS, K. E. (2001): Informal and incidental learning. In: New directions for adult and continuing education, 89, 25-34.

MINDNICH, A./ WUTTKE, E./ SEIFRIED, J. (2008): Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen. In: LANKES, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand Empirischer Forschung. Münster, 153-163.

MÜLLER, C. T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Studien zum Physikunterricht, Band 33. Berlin.

NOSS, M. (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden.

OP'T EYNDE, P./ DE CORTE, E./ VERSCHAFFEL, L. (2002): Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: LEDER, G. C./ PEHKONEN, E./ TÖRNER, G. (2002) (Hrsg.): Beliefs: A hidden variable in mathematics education? Dordrecht, Boston & London, 13-37.

PÄTZOLD, G./ DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.

PÄTZOLD, G. (2000): Betriebliche Ausbildungstätigkeit auf dem Weg von einer tayloristischen zu einer wissensstrukturierten Praxis. In: BÖS, G./ NESS, H. (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld, 71-87.

PÄTZOLD, G. (2006): Ausbilder. In: KAISER, F./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbronn, 34-36.

PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research, 62, 307-332.

PAULIK, H. (1988): Der Ausbilder im Unternehmen: Berufsbild, Prüfungsvorbereitung, pädagogisches Grundwissen. Landsberg am Lech.

PERROW, C. (1984): Normal accidents: living with high risk technologies. Princeton.

RASMUSSEN, J. (1987): cognitive control and human error mechanisms. In: RASMUSSEN, J./ DUNCAN, K./ LEPART, J. (Hrsg.): New technology and human error. Chichester, 53-62.

RAUSCH, A./ THIEL, K./ MAYER, L. (2007): Lernen am Arbeitsplatz – Wie erleben Auszubildende im Einzelhandel ihre tägliche Arbeit? In: Wirtschaft und Erziehung, 59(7-8), 238-244.

REASON, J. (1990): Menschliches Versagen (Human Error). Heidelberg.

REETZ, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, H. 1, 8-25.

ROHE, J./ BEYER, M./ GERLACH, F. (2005): Aspekte zu Risiken aus der Sicht der Health Professionals. In: HOLZER, E./ HAUKE, E./ HOCHREUTHER, M. (Hrsg.): Patientensicherheit – Leitfaden zum Umgang mit Risiken im Gesundheitswesen. Wien, 14-29.

ROSENTHAL, R./ JACOBSON, L. (1968): Pygmalion in the classroom. New York.

RYBOWIAK, V./ GARST, H./ FRESE, M./ BATINIC, B. (1999): Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity and different language equivalence. In: Journal of Organizational Behavior, 20, 527-547.

SCHAPER, N. (2004): Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: WIESE, B. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung – Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt, New York, 197-222.

SCHOENFELD, A. H. (2002): How can we examine the connections between teachers' world views and their educational practices? In: Issues in Education, 8, 217-227.

SCHOMMER, M./ WALKER, K. (1995): Are epistemological beliefs similar across domains? In: Journal of Educational Psychology, 87, 424-432.

SEGUIN, C.A./ AMBROSIO, A. L. (2002): Multicultural vignettes for teacher preparation. In: Multicultural Perspectives, 4, 10-16.

SEIFRIED, J. (2009): Unterricht aus Sicht von Handelslehrern. Frankfurt/Main.

SEMBILL, D./ SEIFRIED, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAJA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim, 345-354.

SENDERS, J. (1980): Wer ist wirklich schuld am menschlichen Versagen. In: Psychologie Heute, 8, 72-79.

SENDERS, J./ MORRAY, N. (1991): Human error – cause, prediction and reduction. Hillsdale.

SITKIN, S. (1992): Learning through failure – the strategy of small losses. In: Research in Organizational Behavior, 14, 231-266.

SLOANE, P. F. E. (2005): ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 484-496.

STAHL, E./ BROMME, R. (2007): The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistomological beliefs. In: Learning and Instruction, 17, 773-785.

TASHAKKORI, A./ TEDDLIE, C. (Hrsg.) (2003): Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousands Oaks, London & New Delhi.

TJOSVOLD, D./ YU, Z.-Y./ HUI, C. (2004): Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem solving. In: Journal of Management Studies, 41, 1223-1245.

TRIGWELL, K./ PROSSER, M./ WATERHOUSE, F. (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. In: Higher Education, 37, 57-90.

TUCKER, A./ EDMONDSON, A. (2003): Why hospitals don't learn from failures – organizational and psychological dynamics that inhibit system change. In: California Management Review, 45, 55-72.

TYNJÄLÄ, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. In: Educational Research Review, 3, 130-154.

UTLER, C. (2006): Von der Schuldzuweisung zum Risikomanagement. In: DEBATIN, J./ GOYEN, M./ SCHMITZ, C. (Hrsg.): Zukunft Krankenhaus – Überleben durch Innovation. Berlin, 1-30.

VAN DYCK, C./ FRESE, M./ BAER, M./ SONNENTAG, S. (2005): Organizational error management culture and its impact on performance: A two-study replication. In: Journal of Applied Psychology, 90, 1228-1240.

VAN WOERKOM, M. (2003): Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning. Enschede.

VIRTANEN, A./ TYNJÄLÄ, P. (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Erfahrungen von Schülern in der finnischen Berufsbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 44, 224-239.

VOLPERT, W. (1992): Wie wir handeln – was wir können. Heidelberg.

WALDEN, G. (1996): Gestaltung betrieblicher Lernorte und die Zusammenarbeit mit der Berufsschule. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld, 91-109.

WASON, K. D./ POLONSKY, M. J./ HYMAN, M. R. (2002): Designing vignette studies in marketing. In: Australasian Marketing Journal, 10, 41-58.

WEINGARDT, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/Obb.

WEHNER, T. (1992): Sicherheit als Fehlerfreundlichkeit. Opladen.

WEHNER, T./ MEHL, K. (2003): Über die Vitalität fehlerhaften Handelns und den vermeintlichen Gegensatz zur Unfall- und Sicherheitsforschung. In: BOOTHE, B./ MARX, W. (Hrsg.): Panne, Irrtum, Missgeschick. Die Psychopathologie des Alltagslebens aus interdisziplinärer Perspektive. Bern, 107-126.

WITTWER, W. (1995): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 334-342.

WITTWER, W. (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 401-412.

WUTTKE, E./ SEIFRIED, J. (2009): Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Skizze eines Forschungsprojekts. In: WUTTKE, E./ EBNER, H./ FÜRSTENAU, B./ TENBERG, R. (Hrsg.): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen, 45-54.

YERUSHALMI, E./ POLINGHER, C. (2006): Guiding students to learn from mistakes. In: PhysicsEducation, 41, 532-538.

ZAPF, D./ FRESE, M./ BRODBECK, F. (1999): Fehler und Fehlermanagement. In: HOYOS, C./ FREY, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim, 398-411.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

SEIFRIED, J./ BAUMGARTNER, A. (2009): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/seifried_baumgartner_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autoren:

**Prof. Dr. JÜRGEN SEIFRIED**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz

Universitätsstr. 10, 78457 Konstanz

E-mail: juergen.seifried (at) uni-konstanz.de

Homepage: http://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/PR/ma_seifried.php

**Dipl.-Hdl. ALEXANDER BAUMGARTNER**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz

Universitätsstr. 10, 78457 Konstanz

E-mail: alexander.baumgartner (at) uni-konstanz.de

Homepage: http://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/PR/ma_baumgartner.php

Andras Rausch
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

# Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (RAUSCH 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf

Obwohl die Mitarbeit im betrieblichen Leistungserstellungsprozess gegenüber schulischen Settings in der Regel den umfangreicheren Teil der beruflichen Erstausbildung darstellt, ist der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz nach wie vor als defizitär anzusehen (KELL 1989; BECK 2005).

Befunde zum Lernen am Arbeitsplatz aus Sicht von Auszubildenden deuten darauf hin, dass im Zuge der täglichen Betreuung gerade den ausbildenden Fachkräften eine bedeutende Rolle zukommt. Mit Blick auf Forschungsbefunde zur Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien bei Lehrern (vgl. SEIFRIED 2009) ist anzunehmen, dass solche Sichtweisen auch für das Handeln des Ausbildungspersonals von Bedeutung sind, insbesondere da ausbildende Fachkräfte in der Regel pädagogisch ungeschult sind. Ferner beeinflussen entsprechende Sichtweisen seitens der Auszubildenden deren subjektive Wahrnehmung von Lernpotenzialen am Arbeitsplatz.

In einer Teilstudie im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Lernen am Arbeitsplatz wurden 25 Konstruktinterviews zur Erfassung subjektiver Theorien von Ausbildungsbeteiligten im Einzelhandel durchgeführt und mittels qualitativer Datenanalyse ausgewertet. Befragt wurden zehn Auszubildende und deren zehn ausbildende Fachkräfte („Paten“) sowie fünf für diese ‚Tandems’ zuständige hauptberufliche Ausbilder. Lernverständnis, Ausbildungsziele, Betreuungsqualität, Rollenverständnis, wechselseitige Erwartungen und praktische Verbesserungsvorschläge bildeten die Schwerpunkte der Interviews, deren Ergebnisse einen Einblick in das Beziehungsgefüge zwischen Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und hauptberuflichen Ausbildern bieten.

## Learning at the workplace and its promotion in the view of the participants in the training course – results of an interview study in the retail trade

Although working in company production processes normally comprises the larger part of initial vocational education and training, as compared with the school-based settings, the research base on learning at the workplace can still be viewed as deficient (KELL 1989; BECK 2005).

Findings regarding learning at the workplace in the view of the trainees indicate that in the course of the day-to-day mentoring the skilled workers who provide training take on a significant role. With regard to research findings on the action effectiveness of subjective theories on the part of teachers (see SEIFRIED 2009) it can be assumed that such viewpoints are also important for the actions of the training staff, in particular since skilled workers involved in training are, as a rule, not trained in pedagogy. Furthermore, such viewpoints held by the trainees influence their subjective perception of the learning potential at the workplace.

In a sub-study in the context of a research project on learning at the workplace 25 construct interviews on investigating the subjective theories of trainees in the retail trade were conducted and analysed

using qualitative data analysis. Ten trainees were interviewed as well as the ten skilled workers who were training them (mentors) as well as five full-time trainers who were responsible for these 'tandem' partnerships. Understanding of learning, training goals, the quality of the support, understanding of the roles, mutual expectations and practical suggestions for improvements were the main areas of focus of the interviews. The results offer an insight into the structure of the relationship between trainees, skilled workers involved in training and full-time trainers.

**ANDREAS RAUSCH** (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

# Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel[1]

## 1 Ausgangslage und Problemstellung

In der jüngeren Diskussion um berufliche Bildung ist eine fortwährende ‚Wiederentdeckung' des Lernorts Arbeitsplatz sowie die Forderung einer Reintegration von Arbeiten und Lernen (LEMPERT 2000, 146; DEHNBOSTEL 2005, 143; WITTWER 2006, 401) festzustellen. Auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich lange Zeit fast ausschließlich auf schulisches Lernen konzentriert (GEORG 1996, 639), obwohl die Mitarbeit in betrieblichen Leistungserstellungsprozessen in der Regel den größeren zeitlichen Umfang der beruflichen Erstausbildung einnimmt (PÄTZOLD et al. 2003, 26; BAETHGE et al. 2007, 14; PÄTZOLD 2008, 321f.). So ist der Forschungsstand zum Lernen am Arbeitsplatz in der Ausbildung nach wie vor als defizitär anzusehen (KELL 1989, 9; BECK 2005, 549), was auch dem schwierigen empirischen Feldzugang geschuldet ist (DIETTRICH/ VONKEN 2009, 7).

Eine bedeutende Rolle für das Lehr-Lern-Geschehen am Arbeitsplatz kommt dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu (BAHL et al. 2009, 2), doch sind gerade „... die betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder in unseren Forschungsakten immer noch ein nahezu unbeschriebenes Blatt" (BECK 2005, 548). Forschungsbedarf entsteht zudem dadurch, dass die Ausbildung im Zuge der o. a. Trends zunehmend in die Hände ausbildender Fachkräfte am Arbeitsplatz gelegt wird, die in der Regel keinerlei berufspädagogisch-formalen Qualifikationen mitbringen (EULER 1999, 16; SCHAPER 2004, 205; PÄTZOLD 2008, 324).

Um einen exemplarischen Einblick in das Wirkungsgefüge zwischen Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und hauptberuflichen Ausbildern[2] zu erhalten, wurden 25 Konstruktinterviews durchgeführt, denen folgende Fragestellungen zugrunde lagen:

- Wie gestaltet sich die Rollenverteilung zwischen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten?
- Welches Lernverständnis haben die Ausbildungsbeteiligten und welche Ausbildungsziele verfolgen sie?
- Was verstehen die Ausbildungsbeteiligten unter einer guten Betreuung von Auszubildenden und welche Bedingungen am Arbeitsplatz halten sie für lernförderlich?

[1] Besonderer Dank gilt Frau Dipl.-Hdl. Elisabeth Stangl, Herrn Dipl.-Hdl. Martin Albrecht und Herrn Dipl.-Hdl. Matthias Hechenberger, die im Rahmen ihrer Diplomarbeiten an der Durchführung und Auswertung der Interviews beteiligt waren.

[2] Zur besseren Lesbarkeit der Arbeit wird auf die Nennung der jeweils weiblichen Form verzichtet.

- Wie zufrieden sind die Ausbildungsbeteiligten mit der Qualität der Ausbildung und wo sehen sie Verbesserungspotenziale?

# 2 Lernen am Arbeitsplatz in der beruflichen Erstausbildung

## 2.1 Handeln als Ausgangspunkt und Ziel des Lernens am Arbeitsplatz

„Handeln kann letztlich nur durch Handeln gelernt werden“ (ARNOLD/ MÜNCH 2000, 97); es ist Ausgangspunkt und Ziel des Lernens (TRIER 2001, 183). Gleichsam spricht GRUBER von „... Erfahrung Haben durch Erfahrung Machen“ (1999, 216). Lernen entspricht einem weit gefassten Begriffsverständnis folgend dem mit Handeln und Denken (i. S. v. Probehandeln; vgl. AEBLI 1980, 22f. u. a.) verbundenen Ausbau und Aufbau von dispositionell verankerten Handlungspotenzialen (AEBLI 1981, 347; SCHURER 1984, 12; BILLETT/ SMITH 2006, 148). Dabei stellt die Unterscheidung zwischen Lern- und Arbeitssituationen darauf ab, ob die Lern- und Entwicklungsprozesse bewusst oder unbewusst angestoßen werden. In Lernsituationen ist die Absicht dominant, die Situation bewusst und zielgerichtet zur Veränderung der eigenen Person zu nutzen. In Arbeitssituationen wird dagegen die Veränderung der Umwelt als dominantes Anliegen wahrgenommen. Während bereits in dieser subjektiven Situationsanalyse Überschneidungen zwischen Lern- und Arbeitssituationen denkbar sind, gilt dies aufgrund der o. a. dialektischen Verbundenheit von Lernen und Handeln in ihrer tatsächlichen Wirkung umso mehr (KELL 1989, 16ff.). In ähnlicher Weise unterscheiden MARSICK und WATKINS zwischen formellem und informellem Lernen, wobei Letzteres eine weitere Differenzierung erfährt. Von bewusstem informellem Lernen sprechen die Autorinnen, wenn Handlungsprozesse auch als Lernprozesse wahrgenommen und reflektiert werden, während beiläufiges informelles Lernen das unbewusste und unreflektierte „Nebenprodukt“ (MARSICK/ WATKINS 1990, 12) eines konkreten Handlungsvollzugs darstellt. Der Grad der Reflexion wird hierbei als Kontinuum aufgefasst (vgl. auch ERAUT 2004, 250) und beiläufiges Lernen als Sonderfall des informellen Lernens betrachtet (WATKINS/ MARSICK 1992, 290), das wiederum Bezüge zur Sozialisation aufweist.

An den Lernortbegriff anknüpfend unterscheidet DEHNBOSTEL (1992 et passim) drei Varianten arbeitsbezogenen Lernens, die auf das Verhältnis von Lernort und Arbeitsplatz als Diskriminierungsmerkmal abzielen. Arbeitsplatzorientiertes Lernen findet demnach an zentralen Lernorten wie Schulen oder Bildungszentren statt, die zwar vom Arbeitsplatz getrennt sind, an denen der Arbeitsplatzbezug jedoch didaktisch im Vordergrund steht. Arbeitsplatzverbundenes Lernen liegt vor, wenn der Lernort eine räumliche und arbeitsorganisatorische Nähe zum Arbeitsplatz aufweist, wie dies bspw. bei Qualitätszirkeln oder Lernstätten der Fall ist. Sind Lernort und Arbeitsplatz identisch, so liegt arbeitsplatzgebundenes Lernen vor (DEHNBOSTEL 1992, 12f.).

Lernen am Arbeitsplatz bezieht sich somit einerseits auf arbeitsimmanente, informelle Lernprozesse, die durch die Auseinandersetzung mit Arbeitsaufgaben, Organisationsbedingungen und Interaktionspartnern angestoßen werden. Andererseits finden am Arbeitsplatz auch

intendierte Lernprozesse statt, die in der Praxis meist als Varianten des Imitatio-Prinzips vorfindbar sind. Das beiläufige, nicht als pädagogischer Prozess organisierte Lernen dürfte aber vermutlich den bedeutenderen Umfang einnehmen (HACKER/ SKELL 1993, 28).

## 2.2 Systematisierung lernrelevanter Einflussfaktoren des Arbeitsplatzes in der Erstausbildung

Eine Systemsicht der betrieblichen Ausbildung auf Basis der von BRONFENBRENNER entwickelten „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981), wie sie bereits von KELL (1989) vorgeschlagen wurde, dient als Orientierungsrahmen. Hierbei wird die Umwelt als ein Satz ineinander geschachtelter Systeme definiert, deren innerste Ebene den unmittelbaren Lebensbereich der sich entwickelnden Person darstellt (BRONFENBRENNER 1981, 38ff.). Abbildung 1 stellt eine Adaption der Systemsicht BRONFENBRENNERs für die betriebliche Ausbildung dar, die im Folgenden näher erläutert wird.

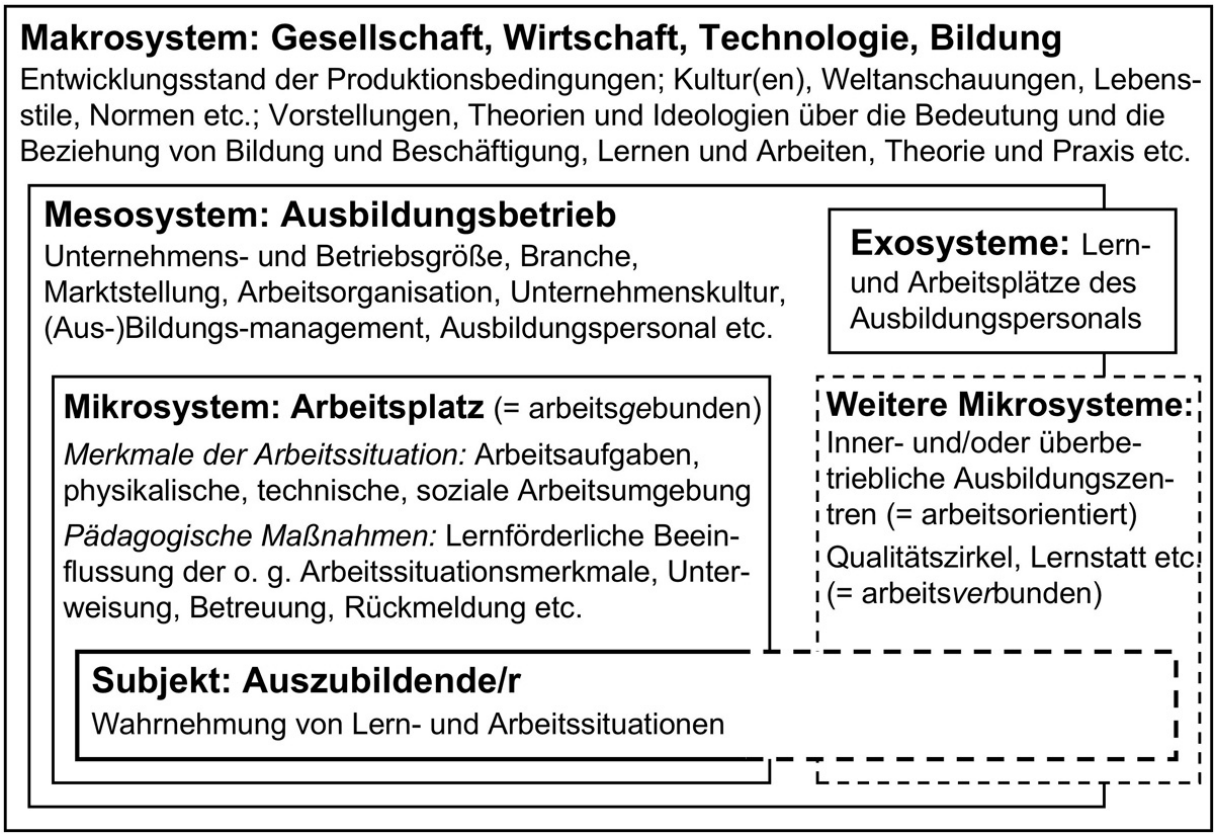


Abb. 1: Systemsicht betrieblicher Ausbildung in Anlehnung an BRONFENBRENNER (1981; 1990)

Im Unterschied zur Adaption durch KELL wird hier nur die betriebliche Seite der Ausbildung betrachtet, die in Anlehnung an DEHNBOSTEL in Lernorte arbeitsgebundenen, arbeitsverbundenen und arbeitsorientierten Lernens unterteilt wird (s. o.). Da der Fokus des zugrunde liegenden Forschungsprojekts auf dem Mikrosystem Arbeitsplatz liegt, sind die übrigen

Mikrosysteme in Abbildung 2 lediglich der Vollständigkeit halber und als Restkategorie zusammengefasst dargestellt (gestrichelte Linien).

Das Mesosystem Ausbildungsbetrieb umfasst das Mikrosystem Arbeitsplatz (und auch die anderen genannten Mikrosysteme mit Ausnahme überbetrieblicher Ausbildungszentren). Von besonderer Bedeutung für den Arbeitsplatz als Lernort in der betrieblichen Ausbildung ist auf der Meso-Ebene insbesondere das Arbeitssystem, das Arbeitsaufgaben, -abläufe sowie -mittel umfasst, welche die Anforderungen konkreter Arbeitsplätze auf der Mikro-Ebene bestimmen (HACKER 2005, 140). Dieses lässt sich grob auf einem Kontinuum zwischen fordistischer Arbeitszerteilung und selbstorganisierter Gruppenarbeit verorten (TYNJÄLÄ 2008, 141). Weitere organisationsstrukturelle Parameter sind Hierarchien, Mitwirkung, Transparenz, Vernetzung und Entgeltsysteme (BAITSCH 1998, 292), die wiederum in Wechselwirkung mit unternehmenskulturellen Aspekten wie bspw. dem vorherrschenden Lern- oder Fehlerverständnis stehen (BAUER 2004, 65ff.). Ebenfalls der Meso-Ebene zuzuordnen sind Entscheidungsfelder des (Aus-)Bildungsmanagements wie bspw. betriebliche Ausbildungspläne, Ausbildungspersonal (Anzahl, Auswahl und Qualifizierung) oder Maßnahmen der Qualitätssicherung (Bildungscontrolling), die ihrerseits Bezüge zu den vorgenannten Bereichen aufweisen. Arbeitsimmanente Lernprozesse der Mikro-Ebene sind somit nicht prinzipiell dem pädagogischen Zugriff auf Meso-Ebene entzogen (BAITSCH 1998, 276).

Ein inhaltlicher Unterschied zur Systemsicht von KELL liegt in der Interpretation des Exosystems. Während die vorgenannten Autoren dieses als gesellschaftliche Subsysteme verstehen (Bildungssystem und Beschäftigungssystem), wird das Exosystem hier als ein Mikrosystem von Bezugspersonen des im Fokus stehenden Subjekts verstanden.[3] Einfluss auf die Lernprozesse der Auszubildenden dürfte hierbei gerade von den Lern- und Arbeitsbedingungen des Ausbildungspersonals ausgehen.

Das Makrosystem umfasst gesellschaftliche, wirtschaftliche, technologische und bildungsbezogene Rahmenbedingungen. Hierunter fallen neben dem historisch vorfindbaren Entwicklungsstand der Produktionsbedingungen einer Gesellschaft (vgl. „Makrostruktur der Arbeitssituation“ nach KARG/ STAEHLE 1982, 22) sowie den diese Bedingungen verändernden „Megatrends“ auch kulturelle Aspekte wie bspw. die vorherrschenden Dualismen von Lernen und Arbeiten, Bildung und Beschäftigung, Theorie und Praxis etc., die sich auch in den subjektiven Sichtweisen der Ausbildungsbeteiligten niederschlagen.

Der Einfluss der Arbeitssituation auf das handelnde Subjekt erfolgt somit einerseits unmittelbar auf der Mikro-Ebene (bspw. in der subjektiven Wahrnehmung vorgegebener Arbeitsaufgaben, dem wahrgenommenen Arbeitsklima, der Qualität der Unterweisung und Betreuung etc.) und andererseits zunehmend indirekt durch organisationale Merkmale der Meso-Ebene sowie gesamtgesellschaftliche Merkmale der Makro-Ebene (vgl. KARG/ STAEHLE 1982, 22). Die grundsätzliche Wertschätzung arbeitsplatzgebundenen Lernens seitens erfahrener Arbeitnehmer scheint unumstritten (VOLKHOLZ/ KÖCHLING 2001, 383; FELSTEAD et al.

[3] Diese Interpretation liegt m. E. näher an der Intention BRONFENBRENNERs, der bei der Betrachtung der Umweltsysteme eines Kindes als beispielhaftes Exosystem den Arbeitsplatz der Eltern nennt (1981, 42).

2004, 14f.), doch scheint sich diese Einschätzung erst im Laufe des Arbeitslebens herauszuformen. Aufgrund eines von formalen Bildungsinstitutionen geprägten Lernbegriffs (HOLZKAMP 1993, 11f.) nehmen insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene Lernprozesse während der Arbeit oft nicht als solche wahr (STRAKA 2001, 164f.; ERAUT 2004, 249; SIMONS 2005, 44; TYNJÄLÄ 2008, 134).

## 2.3 Das betriebliche Ausbildungspersonal als (Mit-)Gestalter der Arbeitssituation

Neben der subjektiven Wahrnehmung von Lernpotenzialen seitens der Auszubildenden geht ein wesentlicher Einfluss vom betrieblichen Ausbildungspersonal aus.

### *2.3.1 Heterogenität des betrieblichen Ausbildungspersonals*

Der Begriff des Ausbilders in Betrieben ist keineswegs klar definiert. Ausbilder im engeren Sinne sind Personen, die ausdrücklich mit Ausbildungsaufgaben beauftragt sind. Sie müssen den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes folgend persönlich und fachlich geeignet sein (§§ 29 und 30 BBiG) und als verantwortlicher Ausbilder gegenüber der zuständigen Stelle benannt werden. Der Ausbilderbegriff im weiteren Sinne schließt auch ausbildende Fachkräfte („Mitwirkende“ gem. § 28 Abs. 3 BBiG) mit ein, die neben ihrer beruflichen Tätigkeit mit Teilaufgaben der Ausbildung betraut werden (ULMER/ GUTSCHOW 2009, 48). Während eine berufs- und arbeitspädagogische Mindestqualifikation hauptberuflicher Ausbilder in der Regel durch eine Prüfung gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) nachzuweisen ist, sind ausbildende Fachkräfte zumeist nicht pädagogisch ausgebildet (EULER 1999, 16; SCHAPER 2004, 205). Die Anzahl der in Deutschland gemeldeten Ausbilder belief sich im Jahr 2006 auf knapp 756.000 (BIBB 2009, 187). Schätzungen über die Anzahl ausbildender Fachkräfte beruhen noch immer auf Hochrechnungen einer BIBB/IAB-Erhebung von 1991/1992 und belaufen sich auf 5,3 Mio. Personen bzw. 16% aller Beschäftigen in der BRD (BAHL et al. 2009, 3). Allerdings sind auch die offiziell gemeldeten Ausbilder nur in den seltensten Fällen ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben betraut. Nach Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sind rund 94% nur nebenberuflich als Ausbilder tätig (BAHL/ DIETTRICH 2008, 10) und sehen sich damit, ähnlich wie ausbildende Fachkräfte, einer Doppelrolle zwischen pädagogischen Anforderungen der Ausbildungstätigkeit und Anforderungen anderweitiger betrieblicher Leistungserstellung ausgesetzt. Zudem werden hierin Probleme der Abgrenzung zwischen nebenberuflichem Ausbilder und ausbildender Fachkraft deutlich, die sich letztlich nur in der offiziellen Meldung bei der zuständigen Stelle (bspw. IHK) äußert.

Die einleitend skizzierte „Wiederentdeckung“ des Lernorts Arbeitsplatz führt dazu, dass ausbildenden Fachkräften in den Abteilungen zunehmende Bedeutung bei der direkten Betreuung von Auszubildenden zukommt (CRAMER 2004, 88), während haupt- und nebenberufliche Ausbilder in stärkerem Maße mit organisatorischen und koordinierenden Aufgaben betraut (KIRPAL/ TUTSCHNER 2008, 12) und damit der Gefahr einer Abkopplung von aktuellen Entwicklungen in der betrieblichen Praxis ausgesetzt sind. BAHL und DIETTRICH stellen in Bezug auf diese von WITTWER bereits 1987 aufgestellte These fest, dass das offi-

zielle Ausbildungspersonal heute kaum noch den Anspruch an sich stelle, mit dem beschleunigten Technologiewandel Schritt zu halten. Stattdessen werde eine stärkere Differenzierung zwischen den Akteuren angestrebt und die Ausbildung so früh wie möglich in die eigentlichen Arbeitsprozesse verlagert (2008, 9). Bereits in der o. a. BIBB/IAB-Erhebung gaben nur ca. 25% der offiziellen Ausbilder an, dass „Erziehen, Lehren, Ausbilden, beratend Helfen“ zu ihren Haupttätigkeiten gehöre (BAUSCH 1997, 57). Hier zeigt sich die von SLOANE postulierte Aufgabenteilung zwischen organisatorisch-institutionellem Bildungsmanagement (makrodidaktische Aufgaben) in Händen offizieller Ausbilder und pädagogisch-didaktischer Umsetzung (mikrodidaktische Aufgaben) durch ausbildende Fachkräfte (2006, 486). Der Planungs-, Koordinations- und Kooperationsbedarf zwischen den betrieblichen Lernorten nimmt in Folge dieser Entwicklungen entsprechend zu (DEHNBOSTEL 1996, 21; SLOANE 2009, 6). Die gemäß Abbildung 1 eingeführte Unterscheidung von Einflussfaktoren der Mikro- und Meso-Ebene spiegelt sich somit auch in den Aufgabenbereichen unterschiedlicher Akteure des Ausbildungspersonals wieder.

### *2.3.2 Pädagogische Sichtweisen und Ziele des betrieblichen Ausbildungspersonals*

Jegliches didaktische Handeln ist – ob explizit oder implizit – auf gewisse Vorstellungen von Lernen und Lehren angewiesen (SCHURER 1991, 137). Als Oberbegriff zahlreicher nur unscharf abgrenzbarer Konstrukte, die dem Lehrhandeln zugrunde liegen (epistemologische Überzeugungen, lerninhaltsspezifische Überzeugungen, Lehr-Vorstellungen, Lern-Vorstellungen, subjektive Theorien und implizite Persönlichkeitstheorie) plädiert SEIFRIED für den Begriff Sichtweise (2009, 105; vgl. auch SEIFRIED/ BAUMGARTNER in dieser Ausgabe von bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online), der im Kern eine Übergeneralisierung von Erfahrungen beschreibt, die allen o. g. Konstrukten gemein ist (SEMBILL/ SEIFRIED 2009, 346). In der Regel wird folgender Wirkungszusammenhang (oder Variationen davon) angenommen: Subjektive Lehr-Lern-Theorien der Lehrenden → Pädagogisches Handeln → Subjektive Lehr-Lern-Theorien der Lernenden → Lernerfolg der Lernenden (HOFER 2001, 372; MÜLLER 2003, 80; HELMKE 2005, 52f.; SEIFRIED 2009, 29). Empirische Befunde aus der Unterrichtsforschung weisen überwiegend darauf hin, dass subjektive Lehr-Lern-Theorien konstruktivistischer Prägung bei Lehrern einen positiven Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler haben, wenngleich die Forschungslage nicht eindeutig ist (KÜNSTING et al. 2009, 660).

Zur Professionalisierung betrieblichen Ausbildungspersonals findet man eine Vielzahl normativer Auseinandersetzungen mit der „neuen Rolle des Ausbilders“ (Coach, Lernberater, Lernprozessbegleiter etc.), doch ist im Vergleich zum Lehrerhandeln ein erheblicher Mangel an empirischen Studien festzustellen (BECK 2005, 548; WITTWER 2006, 401; WITT 2009, 99). In einer Pilotstudie der Forschergruppe um REBMANN zur Analyse epistemologischer Überzeugungen betrieblicher Ausbilder wurden 52 an der Ausbildung im kaufmännischen Bereich beteiligte Personen anhand eines standardisierten Fragebogens untersucht. Die epistemologischen Überzeugungen der Befragten liegen im mittleren Bereich zwischen den Polen ‚naiv’ und ‚weit entwickelt’ (MÜLLER et al. 2008, 112ff.). In einer Studie von LEIDNER

(2001), in der 42 nebenberufliche Ausbilder im Handwerk interviewt wurden, zeigt sich, dass nahezu alle Befragten ihr pädagogisches Handeln an eigenen Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitserfahrungen orientieren. Weder betriebliche Ausbildungspläne noch spezifische Bedürfnisse der Auszubildenden spielen eine Rolle (ebd. 143ff.). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch ARNOLD (1983) sowie PÄTZOLD und DREES (1989), wobei die Befragten bei PÄTZOLD und DREES zusätzlich von einer „natürlichen pädagogischen Begabung" (ebd., 138) ausgehen und pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen als nutzlos, „weltfremd" und „träumerisch" bezeichnen (ebd., 142). Während sich „makrodidaktisch tätige" Ausbilder vom Anspruch der Fachkompetenz lösen (s. o.), verneinen „mikrodidaktisch tätige" Ausbilder die Notwendigkeit pädagogisch-didaktischer Kompetenzen.

Als Ziel des pädagogischen Handelns der ausbildenden Fachkräfte identifiziert LEIDNER an erster Stelle die Selbstständigkeit der Auszubildenden, die insbesondere damit begründet wird, dass eigenverantwortlich arbeitende Auszubildende zur Arbeitsentlastung der Fachkraft beitragen (ebd., 277). Der Wunsch, Auszubildende möglichst schnell in das Tagesgeschäft einzubinden, findet sich auch in Untersuchungen von ausbildenden Fachkräften im kaufmännischen Bereich (KECK 1995, 309ff.; NOSS 2000, 183) und wird mit dem in zahlreichen Studien geäußerten Zeitdruck begründet. Einige Autoren sehen hierin die Gefahr einer Reduzierung auf eine betriebsspezifische Anpassungsqualifizierung on the job (vgl. DEHNBOSTEL 1996, 13; DREXEL 1998, 60).

Eine der wenigen Studien, die sowohl Ausbilder- als auch Auszubildendenmerkmale berücksichtigen und damit Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Sichtweisen zulassen, stammt aus einer Teilstudie des Programms „Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsausbildung (QuWibB)" des schweizerischen Leading House „Qualität der beruflichen Bildung". Aus zwei Erhebungszeitpunkten liegen Befragungsergebnisse von 86 Ausbildern und 727 zuordenbaren Auszubildenden des technisch-gewerblichen Bereichs vor (BEARISWYL et al. 2006, 16). Mittelwertvergleiche auf Basis vorangegangener Clusterbildung lassen zusammenfassend den Schluss zu, dass Ausbilder, die bereits zu Beginn der Ausbildung von konstruktivistischen Ausbildungsformen überzeugt sind, motivierendere und lernwirksamere Ausbildungssituationen gestalten als solche, die ihren Auszubildenden erst in der letzten Phase der Ausbildung konstruktivistische Ausbildungsformen ‚zumuten' (ebd., 95f.). Regressionsanalysen mit der Abschlussnote als abhängige Variable führen zu den Prädiktoren (1) Lehr-Lern-Konzeption, (2) Berufserfahrung, (3) berufspädagogische Ausbildung sowie (4) konstruktives Lernklima, die gemeinsam 31% der Varianz erklären (R2korr.; ebd., 99), wenngleich die aus der Datenstruktur angezeigten Mehrebenenanalysen weniger eindeutige Befunde liefern (BEARISWYL/ WANDELER 2007, 55ff.).

## 3 Eckdaten der empirischen Untersuchung

Die im Folgenden dargestellte Interview-Studie mit Ausbildungsbeteiligten stellt eine Teilstudie im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Lernen am Arbeitsplatz im Einzelhandel dar (RAUSCH in Vorbereitung). Den Schwerpunkt des Projekts bildet eine quantitativ ausge-

richtete Untersuchung auf der Basis teilstandardisierter Arbeitstagebücher, die im gleichen Unternehmen stattfand (erste Befunde in RAUSCH et al. 2007).

### 3.1 Charakteristika des Untersuchungsfelds

Seit Mitte der Neunziger Jahre ist im Einzelhandel aufgrund von Verkaufsflächenausdehnung, Sortimentserweiterung und -differenzierung sowie einer gleichzeitigen Reduktion des Verkaufspersonals eine stetige Zunahme des Leistungsdrucks festzustellen (GÖRS 1996, 57), der sich in den vergangenen Jahren eher noch verschärft haben dürfte (PIETRZYK 2006, 265ff.). So liegt die Berufsgruppe Einzelhandel in der jährlichen Studie „Was ist gute Arbeit?“ des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) auf einem der hinteren Plätze (DGB 2009, 14). Dennoch ist der/die Kaufmann/frau im Einzelhandel (KiE) regelmäßig der am stärksten besetzte Ausbildungsberuf (ZEDLER 2004, 204; BMBF 2009, 13). An den Berufswunsch Einzelhandelskaufmann/frau knüpfen sich positive Erwartungen, die insbesondere den Umgang mit Menschen, abwechslungsreiche Tätigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten betreffen (MAREK/ PAULINI 1999, 6). Allerdings stellt die Forschergruppe um KUTSCHA sowohl in einer Interview-Studie mit 65 Einzelhandelsauszubildenden als auch mittels quantitativer Befragung von mehr als 500 Einzelhandelsauszubildenden fest, dass die Berufsausbildung im Einzelhandel für den überwiegenden Teil der Befragten nicht dem eigentlichen Berufswunsch entsprach, sondern vielmehr eine Notlösung darstellte (BESENER 2009, 22f.; DEBIE 2009, 124). Hier scheint auch einer der Gründe für die vergleichsweise hohe Neigung zum Ausbildungsabbruch im Einzelhandel zu liegen (HECKER 2000, 57). Die berufsspezifische Auswertung einer Befragung von insgesamt rund 6.000 Auszubildenden im BIBB-Projekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ zeigt, dass Auszubildende KiE die Vielseitigkeit ihrer Aufgaben entgegen der o. a. Erwartungen geringer, die soziale Unterstützung jedoch besser einschätzen als der Durchschnitt aller Befragten. Ferner stimmen sie stärker den Aussagen zu, dass sich niemand im Betrieb persönlich verantwortlich für die Auszubildenden fühlt und dass Auszubildende für viele Arbeiten völlig allein verantwortlich sind (KREWERTH et al. 2009, 4ff.). Im Ausbildungsreport des DGB (befragt wurden knapp 7.000 Auszubildende aus 25 Ausbildungsberufen) landet die Ausbildung im Einzelhandel in der Beurteilung der Gesamtqualität durch die Auszubildenden auf Platz 18 (DGB 2009, 6). Gemäß der o. a. Studie aus Duisburg führen insbesondere die Arbeitszeiten im Einzelhandel, aber auch die fehlende Anerkennung im Betrieb zu hohem Belastungserleben und Abbruchgedanken (KUTSCHA 2007, 7f.). Anfangsprobleme in der Ausbildung liegen auch in einer anfänglich erlebten Handlungsunfähigkeit der Auszubildenden gegenüber konkreten Anforderungen der Kundschaft (BESENER/ DEBIE 2009, 176f.), die aus einer Kombination von hoher Komplexität und Eigenverantwortlichkeit resultiert (KUTSCHA 2007, 5). Jedoch berichten die Auszubildenden, dass sie relativ schnell Sicherheit im Umgang mit Kunden/innen gewinnen, was auch der Tatsache geschuldet ist, das Auszubildende im Einzelhandel in der Regel vom ersten Tag an mit der Ernstsituation des Arbeitsalltags konfrontiert sind (BESENER/ DEBIE 2009, 186f.). Bereits GÖRS, GOLTZ und ILLER gelangen auf Basis einer empirischen Studie zu der Überzeugung, dass ein sehr grundsätzliches Problem des Lernens am Arbeitsplatz im Verkauf darin besteht, dass dieses sich innerhalb der ‚permanenten

Öffentlichkeit' vollzieht und Zeitfenster für die notwendige Kommunikation insgesamt sehr klein und zudem schwer planbar sind (GÖRS 1996, 57f.). Andererseits kommt NOSS in ihrer Studie mit angehenden Bankkaufleuten zu dem Schluss, dass gerade der Kundenkontakt umfangreiche Lernpotenziale eröffnet (2000, 167). Die Befunde scheinen keinesfalls widersprüchlich: Die relative Unberechenbarkeit des Kundenkontakts führt zu Erlebensvariationen zwischen lernförderlichem Anregungspotenzial und demotivierender Überforderung.

### 3.2 Organisation der Ausbildung im untersuchten Unternehmen und Beschreibung der Stichprobe

Das an der vorliegenden Untersuchung beteiligte Unternehmen ist der Telekommunikationsbranche zuzuordnen und weist in der Ausbildungsorganisation zunächst eine durchaus geläufige Struktur auf: Der Arbeitsplatz in den Verkaufsfilialen nimmt den größten Stellenwert ein und wird durch Workshopphasen in unternehmenseigenen Bildungszentren ergänzt (vgl. Ergebnisse von Unternehmensbefragungen bei MAREK/ PAULINI 1999, 64). Darüber hinaus kommt eine internetbasierte Lernplattform zum Einsatz, die Distributions- und Kommunikationsfunktionen erfüllt und der Bearbeitung so genannter „Wochenaufgaben" sowie dem Führen von Berichtsheften dient. Für die Betreuung am Arbeitsplatz wird jedem Auszubildenden eine ausbildende Fachkraft (so genannter „Pate") zugeordnet. Ferner hat jeder Auszubildende einen fest zugeordneten, hauptberuflichen Ausbilder als dauerhaften Ansprechpartner. Die Ausbilder organisieren zudem die Workshopphasen, betreuen die Lernplattform, führen regelmäßige Betreuungsgespräche und sind für die Beurteilung ihrer ca. 20 bis 30 Auszubildenden verantwortlich. Diese Struktur ist das Resultat eines Innovationsprozesses mit den Zielen, eine konstruktivistische Lehr-Lern-Philosophie zu etablieren und das Lernen im Arbeitsprozess hervorzuheben, womit auch eine gewisse Kostenreduzierung verbunden sein dürfte (ähnlich wie bei RÖBEN 2006 für die Ausbildungsabteilung eines Chemieunternehmens beschrieben). In der quantitativen Teilstudie des Projekts und einer weiteren (unveröffentlichten) Studie beim gleichen Unternehmen zeigte sich, dass die Motivation und Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden im betreffenden Unternehmen im Vergleich zu Benchmark-Daten aus Erhebungen in anderen Unternehmen als überdurchschnittlich hoch zu beurteilen ist.

Die Stichprobe der vorliegenden Interviewstudie umfasste zehn Auszubildende zum/r Kaufmann/frau im Einzelhandel, deren zehn ausbildende Fachkräfte („Paten") sowie fünf hauptberufliche Ausbilder, die für jeweils zwei der Auszubildenden zuständig waren. Das Durchschnittsalter der befragten Auszubildenden betrug 19,2 Jahre und alle Auszubildenden haben als höchsten Schulabschluss die Mittlere Reife. Zum Befragungszeitpunkt waren sieben von zehn Auszubildenden kurz vor dem Übertritt in das dritte Ausbildungsjahr, während die übrigen drei gerade ihr erstes Ausbildungsjahr abschlossen. Die ausbildenden Fachkräfte wiesen ein Durchschnittsalter von 24,3 Jahren (Min: 21; Max: 34) auf, arbeiteten im Mittel seit 4,5 Jahren für das Unternehmen und waren seit 2,2 Jahren „Paten", wenngleich sieben von zehn Befragten angaben, bereits vorher mit Ausbildungsaufgaben betreut gewesen zu sein. Das Durchschnittsalter der fünf Ausbilder lag bei 34,6 Jahren (Min: 23; Max: 45). Die Ausbilder

waren durchschnittlich seit 5,8 Jahren in der Ausbildung tätig und haben berufspädagogische Qualifikationen in inner- und außerbetrieblichen Fortbildungen erworben. Die Interviewpartner wurden vom Unternehmen vermittelt und nahmen freiwillig an der Studie teil. Laut Aussage des zuständigen Ansprechpartners im Unternehmen erfolgte die Ansprache zufällig.

### 3.3 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die einzelnen Befragungen der 25 Ausbildungsbeteiligten wurden in Form so genannter Konstruktinterviews durchgeführt, die jeweils ca. 60 bis 90 Minuten in Anspruch nahmen. Die Befragungsmethode des Konstruktinterviews stammt aus dem Forschungsbereich subjektiver Theorien und bezeichnet eine Variante teilstandardisierter Tiefeninterviews, die sich – verkürzt dargestellt – durch größtmögliche Transparenz und herrschaftsfreie Sprechsituationen auszeichnen (WAHL 1981; KÖNIG/ VOLMER 2000; KÖNIG 2005). Da ein ‚völlig unstrukturiertes Erzählenlassen' zu Lasten der Vergleichbarkeit des gewonnenen Materials geht, stellt das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview einen Kompromiss zwischen strikt vorgegebenen Fragen und völlig offenem Erzählen dar, die ein flexibles Reagieren ermöglichen sollen (BOCK 1992, 94). Im konkreten Fall wurden für jeden Themenschwerpunkt eine einleitende Frage (z. B. „Was verstehen Sie persönlich unter Lernen?") und zusätzliche Nachfragekategorien formuliert, die optional zum Einsatz kamen (z. B. „Rolle des Lernenden", „Lerninhalte" etc.). Ziel der Nachfragekategorien ist es, zusätzliche Gesprächsimpulse zu geben, ohne dabei ‚erwünschte Antworten' zu suggerieren.

Aus Erfahrungen in der Organisationsberatung berichten KÖNIG und VOLMER, dass sich bei ausreichender Homogenität der Stichprobe eine Anzahl von acht bis zehn Interviews in den meisten Fällen als hinreichend erwiesen hat (KÖNIG/ VOLMER 2000, 148). Die Beispiele bei KÖNIG (2005) kommen sogar mit einer deutlich kleineren Stichprobe aus (ebd., 90), so dass die homogenen Subsamples der vorliegenden Studie (n1 = 10 Auszubildende; n2 = 10 ausbildende Fachkräfte; n3 = 5 Ausbilder/innen) als ausreichend erscheinen.

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und mit Hilfe der Software MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. KUCKARTZ 2007; MAYRING 2007). Insgesamt wurden ca. 1.400 Sinneinheiten der Interviews auf Basis eines Kodierleitfadens zugeordnet. Die Entwicklung des zugrunde liegenden Kategorienschemas erfolgte in einer Mischung aus deduktivem (an theoretischen Konzepten orientiertem) und induktivem (am vorliegenden Interviewmaterial orientiertem) Vorgehen, das im Folgenden ausschnittsweise beschrieben wird.

Tabelle 1 zeigt Ausschnitte des Kategorienschemas zur Kodierung des subjektiven Lernverständnisses und der subjektiv wahrgenommenen Ausbildungsziele. Die Zusammenfassung der Subkategorien in Oberflächen- und Tiefenorientierung bzw. Oberflächen- und Tiefenziele geht auf MARTON und SÄLJÖ (1984) bzw. MARTON, DALL'ALBA und BEATY (1993) zurück und orientiert sich am Vorgehen von SEIFRIED (2009, 71ff., 242), der eine ähnlich gelagerte Befragung von Handelslehrern durchführte (zsf. HECHENBERGER 2008, 61ff.).

Tabelle 1: **Kategorien, Subkategorien und Ankerbeispiele für oberflächen- vs. tiefenorientiertes Lernverständnis sowie Oberflächen- vs. Tiefenziele der Ausbildung der Ausbildungsbeteiligten**

| **Kategorie: Lernverständnis** | **Subkategorien** | **Ankerbeispiel(e)** |
|---|---|---|
| Oberflächenorientierung | Vermehrung von Wissen, **Memorieren**, Erwerb von Fertigkeiten | *„Ich sage jetzt mal, wie ich es mache: Ich schreibe mir das alles zusammen, mache mir Tabellen und dann lese ich es mir tausendmal durch. So lerne ich…“* (Auszubildender 08, Abs. 98). |
| Tiefenorientierung | **Tiefes Verständnis**, Einstellungsänderung, Persönlichkeitsentwicklung | *„Wenn er etwas versteht, ... Lernen ist einfach, wenn man es noch nicht fest kann, sondern immer wieder was fragt und verstehen ist, wenn man nicht mehr fragen muss“* (Pate 04, Abs. 39). |
| **Kategorie: Ausbildungsziele** | **Operationalisierungshinweise (Subkategorien)** | **Ankerbeispiel(e)** |
| Oberflächenziele | Arbeitstugenden, Grundlagen- & Prüfungswissen, **betriebsspezifisches Anwendungswissen** | *„… auch diese Produktgenauigkeit, die der Kunde von uns erwartet, dass wir das beschreiben können. Und das soll auch der Azubi lernen, also eben immer up-to-date bleiben“* (Pate 02, 42). |
| Tiefenziele | Verständnis von Zusammenhängen, Interessens-, **Persönlichkeits**- und Werte**entwicklung** | *„Offen zu sein vor fremden Menschen, tolerant gegenüber bösen Menschen bzw. Kunden“* (Auszubildende 08, Abs. 23).<br>*„… und dass er sich auch persönlich etwas weiterentwickelt, weil meistens, wenn sie kommen sind sie 16 und noch richtige Kinder“* (Ausbilder 01, Abs. 37). |

Die in Tabelle 2 vorgenommene Kategorisierung zwischen instruktionalem Rollenverständnis (Wissensvermittler), der Mittelposition des Modells/Vorbilds und konstruktivistischem Rollenverständnis (Begleiter) geht auf KEMBER (1997) u. a. zurück (vgl. SEIFRIED 2009, 65f., 211, 237ff.).

Tabelle 2: **Kategorien, Operationalisierungshinweise und Ankerbeispiele zur Kodierung der Rolle der ausbildenden Fachkraft (Pate) in der Selbstsicht und in der Fremdsicht von Auszubildenden**

| **Kategorie: Rolle des Paten** | **Operationalisierungshinweise** | **Ankerbeispiel(e)** |
|---|---|---|
| Wissensvermittler | Direkte Instruktion, Vortrag, Demonstration; Erlernen findet getrennt von Anwenden statt | *„Indem sie eben zur mir kommt und mich drauf anspricht und mir das erklärt … Sie ist halt wie eine Lehrerin, meine persönliche Lehrerin sozusagen“* (Auszubildender 04, Abs. 146). |
| Modell | Klassische Vier-Stufen-Methode; Initiative geht eher vom Paten als vom Auszubildenden aus | *„Sie bekommt es vielleicht ein-, zweimal gezeigt ... und dann soll sie es selber machen“* (Pate 08, Abs. 23).<br>*„Sie stehen am Anfang erst einmal hinter mir, damit sie sich das anschauen können, und wenn sie sich schon ein wenig trauen, dann dürfen sie es selbst machen. Dann stehe ich hinter ihnen“* (Pate 04, Abs. 17). |
| Begleiter | Auszubildender erarbeitet sich selbständig neue Aufgabenbereiche; Pate steht bei Fragen zur Verfügung (Initiative geht vom Auszubildenden aus) | *„… ich finde vielleicht was, was mich interessiert und frage sie, ob sie mir da weiterhelfen kann“* (Auszubildender 02, Abs. 163).<br>*„… und sage zu meinen Azubis, dass ich letzte Instanz bin. Dass sie dann erst mal alles selber ausschöpfen, um selbst zurechtzukommen“* (Pate 07, Abs. 56). |

Die Kategorienbildung in den Bereichen Förderung des Lernens am Arbeitsplatz, Merkmale guter Betreuung, Gründe für (Un)Zufriedenheit sowie Verbesserungsvorschläge erfolgte induktiv auf Basis des vorliegenden Interviewmaterials durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (MAYRING 2007, 58).

Nach der vollständigen Erstkodierung der Interviews wurde eine Zweitkodierung anhand von 40% des Materials vorgenommen, um die Beobachterübereinstimmung (Cohen’s kappa) zu errechnen. Die nicht durchgängig befriedigenden Ergebnisse (vgl. ALBRECHT 2008, 70) dienten als Anlass zur punktuellen Überarbeitung des Kategorienschemas und der anschließenden Neukodierung in einigen Bereichen. Die erneute Berechnung der Beobachterübereinstimmung führte zu akzeptablen / mittelmäßigen (.41-.60) bis zufrieden stellenden / guten (.61-.80) Werten (vgl. LANDIS/ KOCH 1977, 165; GREVE/ WENTURA 1997, 111; WIRTZ/ CASPAR 2002, 59; BORTZ/ DÖRING 2006, 277).

Tabelle 3: **Beobachterübereinstimmung der Kodierungen in Kategorien subjektiver Theorien (Cohen's kappa)**

| **Ausbildungsbeteiligte**<br>**Kategorien** | Hauptberuf-liche Ausbilder | Ausbildende Fachkräfte | Auszubildende |
|---|---|---|---|
| Lernkonzepte | .55 | .61 | .50 |
| Ziele der Ausbildung | .54 | .82 | .57 |
| Lernförderliche Einflüsse im Arbeitsprozess | .73 | .60 | .63 |
| Rolle des Paten beim Lernen im Arbeitsprozess | -- | .49 | .61 |

# 4 Zentrale Befunde der Interviewstudie

Die zentralen Befunde der Studie werden gemäß der einleitend aufgeworfenen Fragestellungen dargestellt. Zur tabellarischen Darstellung sei vermerkt, dass die Berechnung von Prozentzahlen sich aufgrund der teilweise wenigen Kodierungen an für sich verbietet. Trotz der damit verbundenen „Scheingenauigkeit" ermöglichen die Prozentzahlen (Fettdruck) eine schnelle Orientierung und bessere Lesbarkeit der Ergebnisse.

## 4.1 Tätigkeitsfelder von Ausbildern und ausbildenden Fachkräften

Die Verteilung der Aufgabenbereiche zwischen hauptberuflichen Ausbildern und ausbildenden Fachkräften weist die in Kapitel 3.2 aufgezeigte Struktur auf. Hauptberufliche Ausbilder sind vornehmlich mit makrodidaktischen Aufgaben betraut, die dem Bereich des Ausbildungsmanagements zuzuordnen sind. Der Kontakt mit den Auszubildenden beschränkt sich in erster Linie auf die offiziellen Zielbildungs-, Reflexions- und Beurteilungsgespräche. Mikrodidaktische Aufgaben der täglichen Betreuung der Auszubildenden am Arbeitsplatz fallen den ausbildenden Fachkräften zu, die sich zusätzlich auch als Ansprechpartner bei Problemen jedweder Art sehen. Auf eine Detaildarstellung der Befragungsergebnisse zu diesem Themenbereich muss aus Platzgründen verzichtet werden.

## 4.2 Lernverständnis und Ausbildungsziele aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten

Wie im theoretischen Teil des Beitrags aufgezeigt, spricht Einiges dafür, dass die subjektiven Lehr-Lern-Theorien der Ausbildungsbeteiligten einen Einfluss auf die Qualität der Betreuung und die wahrgenommene Lernförderlichkeit von Arbeitsprozessen ausüben.

Tabelle 4: **Lernverständnis und Ausbildungsziele aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten**

| | **Hauptberufliche Ausbilder** | **Ausbildende Fachkräfte** | **Auszubildende** |
|---|---|---|---|
| **Lernverständnis und Ziele der Ausbildung** | Nennungen (% der Nennungen) | Nennungen (% der Nennungen) | Nennungen (% der Nennungen) |
| Oberflächenorientierung | 3 von 8 **(37,5)** | 6 von 13 **(46,2)** | 11 von 13 **(84,6)** |
| Tiefenorientierung | 5 von 8 **(62,5)** | 7 von 13 **(53,8)** | 2 von 13 **(15,4)** |
| Oberflächenziele | 7 von 16 **(43,8)** | 15 von 23 **(65,2)** | 14 von 31 **(45,2)** |
| Tiefenziele | 9 von 16 **(56,3)** | 8 von 23 **(34,8)** | 17 von 31 **(54,8)** |

Trotz der insgesamt recht wenigen Kodierungen ist eine deutliche Tendenz dahingehend sichtbar, dass die hauptberuflichen Ausbilder über ein tiefenorientierteres Lernverständnis verfügen. Während die Aussagen der ausbildenden Fachkräfte ein ausgewogenes Verhältnis aufweisen, stimmt insbesondere das Lernverständnis der befragten Auszubildenden nachdenklich. Lernen wird von den Auszubildenden in erster Linie mit dem Abspeichern von prüfungsrelevantem Wissen gleichgesetzt. Hinsichtlich der wahrgenommenen Ziele der Ausbildung ergibt sich ein ausgeglicheneres Bild. Die kodierten Aussagen zu Oberflächenzielen ausbildender Fachkräfte fallen überwiegend in die Subkategorie „betriebsspezifisches Anwendungswissen“ und decken sich mit den in Kapitel 2.3.2 dargestellten Befunden.

### 4.3 Sichtweisen auf lernförderliche Arbeitsprozesse und gute Betreuung

Im Rahmen der Interviews wurden alle Ausbildungsbeteiligten gefragt, welche Einflussfaktoren darüber entscheiden, ob und wie gut beim täglichen Arbeiten etwas gelernt werden kann. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Aussagen der Befragten nach Häufigkeit ihrer Nennung sortiert.

Tabelle 5: **Förderliche Bedingungen des Lernens im Arbeitsprozess**

| | | **Hauptberufl. Ausbilder** | **Ausbildende Fachkräfte** | **Auszu-bildende** |
|---|---|---|---|---|
| **Lernen im Arbeitsprozess** | **Operationalisierungs-hinweise** | Nennungen (% von 27) | Nennungen (% von 64) | Nennungen (% von 79) |
| Betreuung durch den Paten | Anleitung, Verfügbarkeit bei Fragen, Leistungsrückmeldung, Auswahl der Arbeitstätigkeiten etc. | 12 (**44,4**) | 19 (**29,7**) | 24 (**30,4**) |
| Arbeitsklima und Erlebensqualität | Arbeitsklima, Fehlerverständnis, kein Zeitdruck; Spaß / Wohlfühlen bei der Arbeit, keine Angst etc. | 5 (**18,5**) | 19 (**29,7**) | 17 (**21,5**) |
| Individuelle Lernervorausset-zungen | Interesse, Neugier, Vorwissen, Offenheit etc. | 6 (**22,2**) | 15 (**23,4**) | 7 (**8,9**) |
| Merkmale der Arbeitstätigkeit | Schwierigkeit, Ganzheitlichkeit, Vielfalt, Spielraum etc. | 2 (**7,4**) | 7 (**10,9**) | 17 (**21,5**) |
| Keine Lernmöglichkeit im Arbeits-prozess | (a) Lernen im Arbeits-prozess wird generell nicht als Lernen erkannt. (b) Keine „neuen“ Aufgaben mehr | 1 (**3,7**) | 4 (**6,3**) | 13 (**16,5**) |

Alle Ausbildungsbeteiligten scheinen sich einig darüber, dass die unmittelbare Betreuung am Arbeitsplatz einen großen Einfluss auf das Lernpotenzial im Arbeitsprozess ausübt. Insbesondere die hauptberuflichen Ausbilder, die in die Betreuung am Arbeitsplatz nicht selbst eingebunden sind, scheinen sich dessen bewusst. Ebenfalls Einfluss wird einem guten Arbeitsklima und positiven Emotionen bei der Arbeit zugeschrieben. Während das Ausbildungspersonal die Bedeutung individueller Lernervoraussetzungen betont, sehen die Auszubildenden die Merkmale der Arbeitstätigkeit als wichtiger an. Frappierend ist, dass 16,5% der Auszubildendenäußerungen zu dieser Frage dahingehend zu interpretieren sind, dass keinerlei Lernmöglichkeiten wahrgenommen werden und ein Großteil dieser Aussagen in Kategorie (a) fällt. An dieser Stelle kann SIMONS zugestimmt werden, der bei Befragungen zum Lernen am Arbeitsplatz warnt: „The word ‚learning' puts people in the wrong mode“ (SIMONS 2005, 44), wie folgende Aussage illustriert:

> *„das kommt automatisch ... Das ist für mich kein Lernen an sich“* (Auszubildender 08, Abs. 104).

Da die direkte Betreuung am Arbeitsplatz nach Ansicht der Befragten den stärksten Einfluss auf die Lernmöglichkeiten im Arbeitsprozess hat, wird im Folgenden dargelegt, was die Ausbildungsbeteiligten unter guter Betreuung am Arbeitsplatz verstehen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: **Merkmale guter Betreuung am Arbeitsplatz aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten**

| | | **Hauptberufl. Ausbilder** | **Ausbildende Fachkräfte** | **Auszubildende** |
|---|---|---|---|---|
| **Merkmale guter Betreuung** | **Operationalisierungshinweise** | Nennungen (% von 15) | Nennungen (% von 27) | Nennungen (% von 40) |
| Verfügbarkeit von Ansprechpartnern | Betreuer sollen bei Fragen / Problemen aller Art jederzeit zur Verfügung stehen. | 5 (**33,3**) | 9 (**33,3**) | 8 (**20,0**) |
| Förderung eines guten Arbeitsklimas | Auszubildende sollen sich wohl / ernst genommen / integriert fühlen. | 3 (**20,0**) | 5 (**18,5**) | 13 (**32,5**) |
| Engagement / Interesse des Betreuers | Betreuer sollen Interesse am Lernerfolg und hohes Engagement zeigen. | 3 (**20,0**) | 7 (**25,9**) | 7 (**17,5**) |
| Materielle Ausstattung | Ausreichend PC-Arbeitsplätze etc. | 2 (**13,3**) | 2 (**7,4**) | 2 (**5,0**) |
| Fachkompetenz des Betreuers | Betreuer sollen fachkompetent sein. | 1 (**6,7**) | 2 (**7,4**) | 3 (**7,5**) |
| Leistungsrückmeldung | Betreuer sollen eine sachliche Rückmeldung zur Leistung und Entwicklung geben. | 0 (**0,0**) | 0 (**0,0**) | 3 (**7,5**) |
| Übertragung geeigneter Arbeitstätigkeiten | Die Betreuer sollen lernförderliche Arbeitsaufgaben übertragen / ermöglichen. | 0 (**0,0**) | 0 (**0,0**) | 2 (**5,0**) |

Die drei am häufigsten genannten Merkmale (1) Verfügbarkeit von Ansprechpartnern, (2) Schaffung eines guten Arbeitsklimas sowie (3) Engagement und Interesse des Betreuers sind zugleich sehr allgemeine Kategorien. Alle übrigen Kategorien wurden selten genannt, wobei insbesondere der geringe Stellenwert der Fachkompetenz des Betreuers überrascht. Emotionale Unterstützung und soziale Eingebundenheit scheinen aus Sicht der Ausbildungsbeteiligten die größere Rolle zu spielen.

> *„Also das Wichtigste ist, dass man ernst genommen wird und dass man, egal wann es ist, immer kommen kann, auch wenn er gerade beschäftigt ist oder einen Kunden da stehen hat. Dass man immer sagen kann, er hat Zeit für einen“* (Auszubildender 07, Abs. 99).

Im geringen Detaillierungsgrad der Aussagen zeigt sich jedoch auch ein entscheidender Nachteil retrospektiver Befragungen zu informellen Lehr-Lern-Prozessen. Der beiläufige Charakter dieser Prozesse führt dazu, dass eine Rekonstruktion schwierig erscheint. So zeigte sich in der korrespondierenden Prozesserhebung mittels standardisierter Arbeitstagebücher, dass gerade die Übertragung geeigneter (nämlich neuer und interessanter) Arbeitsaufgaben und die Gewährung zeitnaher Leistungsrückmeldungen einen großen Einfluss auf die Lernförderlichkeit von Arbeitsprozessen haben (RAUSCH et al. 2007, 242).

Ausbildende Fachkräfte wurden im Rahmen der Interviews zusätzlich nach ihrem pädagogischen Rollenverständnis befragt (Selbstsicht). Ebenso wurde die Fremdsicht ihrer Rolle seitens der Auszubildenden erfragt. Tabelle 2 in Kapitel 3.3 gibt Hinweise zur Operationalisierung und Abbildung 2 einen Überblick über die selbst und fremd eingeschätzte Rolle.

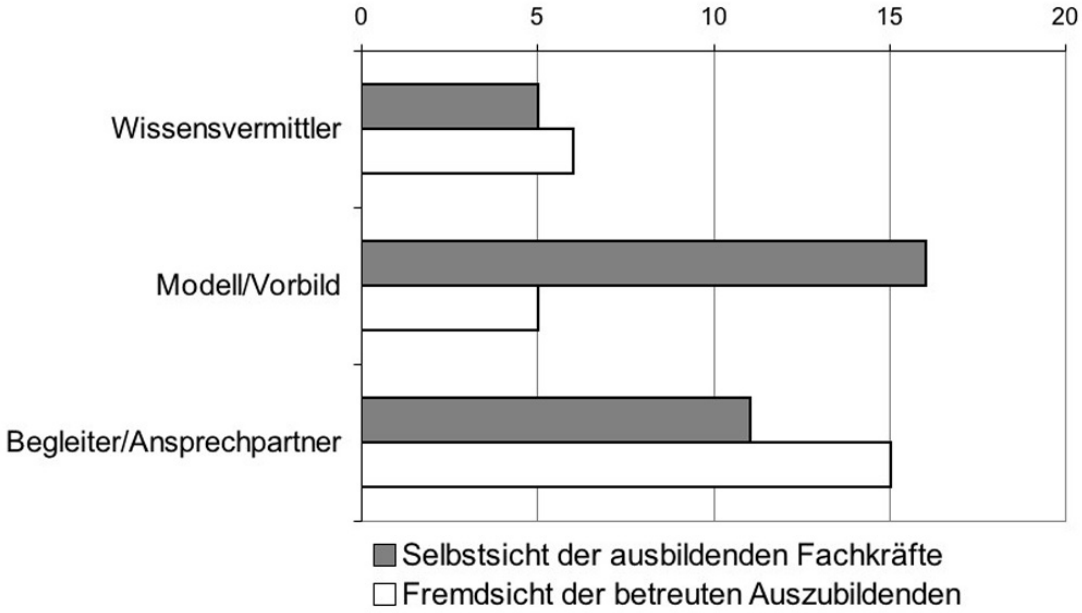


Abb. 2: Anzahl der kodierten Aussagen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Rolle ausbildender Fachkräfte

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Rolle des Wissensvermittlers sowohl in der Selbstsicht der ausbildenden Fachkräfte also auch in der Fremdsicht der Auszubildenden eher selten genannt wird. Ausbildende Fachkräfte betonen in den Interviews hauptsächlich ihre Rolle als Modell für Denk- und Arbeitsweisen, aber auch ihre eher passive Rolle als Begleiter und Ansprechpartner. Die selbst berichtete Modell- und Vorbildfunktion wird ihnen von den Auszubildenden nicht in gleichem Maße zugeschrieben. Dies könnte allerdings dem fortgeschrittenen Ausbildungsstand der befragten Auszubildenden geschuldet sein, denn acht von zehn ausbildenden Fachkräften geben an, dass sich ihre Rolle im Lauf der Ausbildung vom Modell zum Begleiter verschiebt.

> *„Bevor man den Azubi ins kalte Wasser wirft, ist er zu allererst einmal immer dabei ... ich mache die Kundenberatung, er hört zu ... Und dann nach und nach macht er die Kundenberatung ... je selbständiger er wird, je mehr er kann, desto weniger muss ich dabei sein.*

*Also die Hilfestellung wird eben von Lehrjahr zu Lehrjahr immer weniger ... Dann springt man nur noch ein, wenn es sein muss"* (Ausbildende Fachkraft 02, Abs. 28).

Zu Beginn der Ausbildung nehme die Betreuungszeit für Auszubildende – so sechs von zehn ausbildenden Fachkräften – 50% oder mehr der täglichen Arbeitszeit ein. Die Auszubildenden schätzen dieses Vorgehen, das verhindert, dass ihre anfängliche Handlungsunfähigkeit (vgl. o. a. Studie von KUTSCHA) in Frustration umschlägt.

*„Denn am Anfang, wenn man noch schwach ist, wenn man in der ersten Woche allein bedienen müsste. Mein Gott, da wäre ich ja untergegangen. Da hätte ich abends jeden Tag geweint"* (Auszubildende 08, Abs. 178).

Dieser allmähliche Rollenwechsel der ausbildenden Fachkräfte erinnert an den didaktischen Ansatz des *Cognitive Apprenticeship*, der seinerseits an Formen der (Lehrlings-)Ausbildung orientiert ist. Auch hier wird ein Rollenwechsel von *Modeling* (Vormachen) über *Coaching* (direktes Unterstützen) und *Scaffolding* (Rahmenbedingungen schaffen) bis schließlich zum *Fading*, dem allmähliche Zurückziehen, empfohlen (COLLINS et al. 1989, 481ff.).

Ein weiterer möglicher Grund für die relativ abweichenden Einschätzungen könnte darin zu suchen sein, dass die tatsächliche Betreuung durch die ausbildenden Fachkräfte („working conception"; SAMUELOWICZ/ BAIN 1992, 110) nicht ihrer Idealvorstellung der Betreuung („ideal conception", ebd.) entspricht, sie Letztere aber aufgrund äußerer Zwänge nicht umsetzen können. Sieben von zehn ausbildenden Fachkräften nennen ihre Doppelrolle als Verkäufer und Ausbilder sowie den damit verbundenen Zeitdruck als größtes Problem. Ebenso äußern sich zwei der hauptberuflichen Ausbilder – unterschiedlich emphatisch – zum Spannungsverhältnis, dem die ausbildenden Fachkräfte ausgesetzt sind:

*„Ich hab noch keinen Paten gehabt, der gesagt hat: ‚Nein, mach ich nicht!' ... Die einzige Gefahr ist, dass der Pate um seine Funktion weiß, kann sie aber nicht so ausführen. Dass er zwar gerne würde, dass der [Filialleiter] aber sagt: ‚Nein, jetzt konzentriere Dich lieber mal auf das und das'"* (Ausbilder 04, Abs. 107).

*„Da merkt man auch, dass man da als Ausbilder nicht viel ausrichten kann, weil sie [die Paten] nur ihre Zielerreichung sehen, weil sie dafür Geld bekommen"* (Ausbilder 01, Abs. 133).

Zudem scheint die in Kapitel 3.1 angesprochene „permanente Öffentlichkeit" der Ausbildung im Einzelhandel der Übertragung komplexer Arbeitsaufgaben bei zurückhaltender Begleitung der ausbildenden Fachkraft entgegenzustehen, wie folgender Schilderung bildhaft zu entnehmen ist:

*„wenn ich es ihm [dem Auszubildenden] schon einmal gezeigt habe … und er sollte es jetzt selbstständig machen und man merkt, dass die Schlange wächst und wächst und langsam aggressiv wird ... in der Situation sag ich dann: ‚Lass mich mal ganz kurz ran, wenn es wieder ruhig ist, kannst du es dann wieder machen.' ... Da muss man dann auch*

*eingreifen, damit die Kunden in der Schlange sich nicht an die Kehle gehen"* (Pate 08, Abs. 127).

### 4.4 Zufriedenheit der Auszubildenden und Verbesserungspotenziale aus Sicht aller Ausbildungsbeteiligten

Trotz einiger Problembereiche, die in den vorgegangenen Kapiteln geschildert wurden, haben die befragten Auszubildenden ein äußerst positives Bild ihrer Ausbildung. Auf einer Skala von 0 bis 10 urteilen sie im Durchschnitt mit 8.65 (Min: 7; Max: 10). Als besonders positiv nennen sie das gute Arbeitsklima (7 Nennungen) und Aspekte der Arbeitstätigkeiten (6 Nennungen). Bei den negativen Aspekten werden interessanterweise ebenfalls die Arbeitstätigkeiten und hierbei insbesondere konfliktreiche Interaktionen mit Kunden (6 Nennungen) aufgeführt. Bezüglich des Lernorts Ausbildungszentrum sind die Meinungen geteilt. Während der Austausch mit anderen Auszubildenden begrüßt wird, ist ein mangelnder Praxisbezug als Hauptkritikpunkt der Auszubildenden festzuhalten.

Die Zufriedenheit mit der ausbildenden Fachkraft beurteilen sie im Mittel mit 9,75 (Min: 7,5; Max: 10), was in erster Linie an einem guten persönlichen Verhältnis festgemacht wird. Die Verbundenheit mit den täglichen Arbeitskollegen zeigt sich auch in der nachfolgenden Aussage zu den Aufenthalten im Ausbildungszentrum und äußerte sich ebenfalls als generelle Tendenz in der o. a. quantitativen Studie (überdurchschnittliche Werte der organisationalen Identifikation mit der Filiale).

> *„Na klar, es ist ja alles schön und gut von mir aus auch psychologisch und hin und her. ... aber ich falle ja zwei Wochen hier [in der Filiale] aus, wo man mich gebraucht hätte"* (Auszubildender 09, Abs.).

Auch mit dem hauptberuflichen Ausbilder sind die befragten Auszubildenden mit einer Ausnahme sehr zufrieden (M: 8,00; Min: 0; Max: 10). Allerdings äußern sie schlechte Erreichbarkeit (5 Nennungen) und den nur seltenen sowie oberflächlichen Kontakt (4 Nennungen) als Kritikpunkte.

> *„Das Verhältnis zum Paten ist auch viel enger [*lacht*], weil man ihn ja jeden Tag sieht. Zum Ausbilder haben wir auch ein gutes Verhältnis ..., aber man weiß halt nicht so viel über ihn. Es geht halt mehr um das Fachliche ... und mit [der ausbildenden Fachkraft] ... ist das halt mehr persönlicher das Ganze"* (Auszubildender 08, Abs. 253).

Befragt nach Verbesserungspotenzialen der Ausbildung äußern die Auszubildenden an erster Stelle eine intensivere Betreuung durch die hauptberuflichen Ausbilder (12 von 26 Nennungen). Nur zwei Nennungen beinhalten Verbesserungswünsche zur Betreuung am Arbeitsplatz. Ganz anders die hauptberuflichen Ausbilder: 8 von 25 Aussagen beziehen sich auf eine Verbesserung der Betreuung am Arbeitsplatz, sind somit auch als Kritik an den ausbildenden Fachkräften zu sehen. Keine der Aussagen hauptberuflicher Ausbilder deutet auf wahrgenommene Verbesserungspotenziale des eigenen Beitrags zur Ausbildung hin. Ausbildende Fachkräfte sehen Verbesserungspotenziale an erster Stelle in der Organisation der Ausbildung und

wünschen sich hier vornehmlich eine bessere Zusammenarbeit und Abstimmung mit den hauptberuflichen Ausbildern (16 von 35 Nennungen).

## 5 Fazit und Ausblick

Ein Anspruch auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse verbietet sich nicht nur aufgrund der geringen Stichprobengröße, sondern auch wegen der enormen Heterogenität betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Der geringe Detaillierungsgrad der Interview-Aussagen zu Einflussfaktoren des Lernens am Arbeitsplatz und den Merkmalen guter Betreuung zeigt zudem die Limitationen retrospektiver Befragungen auf. Die korrespondierende Tagebuchstudie im Rahmen des Forschungsprojekts liefert gerade in diesen Bereichen hilfreiche Ergänzungen (erste Befunde in RAUSCH et al. 2007; RAUSCH in Vorbereitung).

Aus der hier vorgestellten Interviewstudie mit Ausbildungsbeteiligten sind zunächst folgende allgemeine Ergebnisse festzuhalten:

Tabelle 7: **Aufgabenbereiche, Sichtweisen zu Lernen und Lehren sowie Ausbildungsziele des Ausbildungspersonals**

| | **Hauptberufliche Ausbilder** | **Ausbildende Fachkräfte** |
|---|---|---|
| **Aufgabenbereich** | eher makrodidaktische Aufgaben (mikrodidaktische Aufgaben am Lernort Ausbildungszentrum) | eher mikrodidaktische Aufgaben |
| **Sichtweisen zu Lernen und Lehrer** | eher konstruktivistisch / tiefenorientiert | ausgeglichenes Verhältnis zwischen Oberflächen- und Tiefenorientierung |
| **Ausbildungsziele** | auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden bezogen | eher auf betriebsspezifisches Anwendungswissen bezogen |

Mit Blick auf Lernen und Betreuung am Arbeitsplatz sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Die Sichtweisen der Auszubildenden offenbaren ein oberflächenorientiertes Lernverständnis, das auch zu Limitationen der Wahrnehmung und Nutzung arbeitsimmanenter Lernpotenziale führen dürfte.
- Als entscheidenden Einflussfaktor für das Lernen im Arbeitsprozess nennen alle Ausbildungsbeteiligten die direkte Betreuung am Arbeitsplatz.
- Als Merkmale guter Betreuung am Arbeitsplatz (Soll-Vorstellung) nennen die drei Gruppen von Befragten relativ einheitlich (1) die Verfügbarkeit von Ansprechpartnern, (2) die Schaffung eines guten Arbeitsklimas und (3) das Engagement/Interesse der betreuenden Person.
- In ihrer tatsächlichen Betreuung (Ist-Situation) führen die ausbildenden Fachkräfte einen intuitiven Wandel im Sinne des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes von anfänglichem

*Modeling* (insbesondere mittels Vier-Stufen-Methode) über *Coaching* zu *Fading* durch. Diese teilweise hohen Anfangsinvestitionen (>50% der Arbeitszeit der ausbildenden Fachkraft) ‚zahlen' die Auszubildenden mit baldiger Selbstständigkeit am Arbeitsplatz zurück. Insgesamt äußern sich die Auszubildenden sehr zufrieden mit der Ausbildung und insbesondere mit den ausbildenden Fachkräften, zu denen ein sehr enges Verhältnis besteht.

- Arbeitsstrukturelle Rahmenbedingungen wie die Doppelrolle der ausbildenden Fachkräfte zwischen Fachkraft mit Zielerreichungsvorgaben und Ausbilder sowie die ‚permanente Öffentlichkeit' als Charakteristikum der Arbeit und Ausbildung im Einzelhandel werden erwartungsgemäß als Belastungsfaktoren geäußert.

Mehrfach deutlich wird die o. a. Trennung zwischen Organisation der Ausbildung durch hauptberufliche Ausbilder (Mesosystem gem. Abbildung 1) und Durchführung der Ausbildung (am Arbeitsplatz) durch ausbildende Fachkräfte (Mikrosystem gem. Abbildung 1). Die Mikro-Ebene der Ausbildung am Arbeitsplatz können hauptberufliche Ausbilder durch Maßnahmen auf Meso-Ebene unterstützen, indem sie

- eine sorgfältige Auswahl der an der Ausbildung zu beteiligenden Fachkräfte gewährleisten,
- Freiräume für ausbildende Fachkräfte schaffen (z. B. offizielle Anerkennung der Ausbildungstätigkeit als Leistung mit entsprechend weniger Zielvorgaben in anderen Leistungsbereichen),
- sich für eine lernförderliche Arbeitsorganisation einsetzen (*teamwork*, *job enlargement*, *job enrichment* etc.),
- Auszubildende und ausbildende Fachkräfte für Lernpotenziale im Arbeitsprozess und Merkmale der Betreuungsqualität sensibilisieren und
- Maßnahmen zur kontinuierlichen Evaluation der Lern- und Arbeitsbedingungen ergreifen.

Notwendig erscheint zudem eine stärkere Lernortkooperation innerhalb der betrieblichen Seite des so genannten ‚dualen' Ausbildungssystems, das auch angesichts der vorliegenden Studie zu Recht längst als „triales" oder „plurales" System bezeichnet wird.

Für zukünftige Forschungsarbeiten zum Lernen am Arbeitsplatz ist daher die Berücksichtigung der Heterogenität der betrieblichen Ausbildung, der beteiligten Lernorte und des beteiligten Ausbildungspersonals zu empfehlen. Eine hilfreiche Systematisierung der Einflussfaktoren bietet m. E. die Adaption der Systemsicht nach BRONFENBRENNER in Abbildung 1, wenngleich es – wie auch in der vorliegenden Studie – kaum möglich sein dürfte, allen Einflussfaktoren in einem einzigen Untersuchungsdesign gerecht zu werden. Berücksichtigung sollten aber insbesondere ausbildende Fachkräfte finden, auch wenn sie in Organigrammen betreffender Unternehmen nicht auftauchen und nicht mit offiziellen Labeln wie „Pate", „Mentor" oder „Coach" bedacht werden.

## Literatur

AEBLI, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

AEBLI, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.

ALBRECHT, M (2008): Subjektive Theorien als Gegenstand qualitativer Forschung am Beispiel von Konstrukt-Interviews mit Ausbildungsbeteiligten. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

ARNOLD, R./ MÜNCH, J. (2000): 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Hohengehren.

ARNOLD, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit - Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a. M.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C. (2007): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildern. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg.

BAERISWYL, F./ WANDELER, C./ OSWALD, K. (2006): Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden - Schlussbericht des Teilprojektes Freiburg. Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Bildung (QUWIBB). Freiburg.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BAHL, A./ DIETTRICH, A. (2008): Die vielzitierte "neue Rolle" des Ausbildungspersonals - Diskussionslinien, Befunde und Desiderate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Spezial 4, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf (19-10-2009).

BAHL, A./ BLÖTZ, U./ NIETHEN, G./ SCHWERIN, C. (2009): Die Situation des ausbildenden Personals in der beruflichen Bildung. Bonn. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22301.pdf (19-10-2009).

BAITSCH, C. (1998): Lernen im Prozeß der Arbeit - zum Stand der internationalen Forschung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98 - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, 269-337.

BAUER, J. (2004): Fehlerkultur und epistemische Überzeugungen als Einflussfaktoren individuellen Kompetenzerwerbs im Arbeitsalltag. In: GRUBER, H./ HARTEIS, C./ HEID, H./ MEIER, B. (Hrsg.): Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Wiesbaden, 59-75.

BAUSCH, T. (1997): Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung. Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin.

BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 4, 533-556.

BESENER, A. (2009): Problemzentrierte Interviews. In: KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen, 9-77.

BILLETT, S./ SMITH, R. (2006): Personal Agency and Epistemology at Work. In: BILLETT, S./ FENWICK, T./ SOMERVILLE, M. (Hrsg.): Work, Subjectivity and Learning - Understanding Learning through Working Life. Dordrecht, 141-156.

BOCK, M. (1992): Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten – Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen, 90-109.

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung - Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.

BRONFENBRENNER, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: KRUSE, L./ GRAUMANN, C.-F./ LANTERMANN, E.-D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie - Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, 76-79.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn. Online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf (19-10-2009).

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn. Online:
http://datenreport.bibb.de/media2009/datenreport_bbb_090525_screen.pdf (19-10-2009).

COLLINS, A./ BROWN, J. S./ NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: RESNICK, L. B. (Hrsg.): Knowing, Learning and Instruction. Hillsdale, 453-494.

CRAMER, G. (2004): Der Erfolgsfaktor Ausbildungspersonal. In: CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis. München, 87-89.

DEBIE, S. O. (2009): Fragebogenerhebung. In: KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen, 78-173.

DEHNBOSTEL, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berlin, 9-26.

DEHNBOSTEL, P. (1996): Lernorte in der Berufsbildung - Konzeptionelle Erweiterungen in der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen". In: DEHNBOSTEL, P./ HOLZ, H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen - Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld, 9-23.

DEHNBOSTEL, P. (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, 143-164.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (2009): DGB-Index Gute Arbeit - Wie die Beschäftigten die Arbeitswelt in Deutschland beurteilen. Berlin. Online: http://www.dgb-index-gute-arbeit.de/dgb-index_2009/ergebnisse (19-10-2009).

DIETTRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 16, 1-20. Online: www.bwpat.de/ausgabe16/diettrich_vonken_bwpat16.pdf (19-10-2009).

DREXEL, I. (1998): Das lernende Unternehmen aus industriesoziologischer Sicht. In: DEHNBOSTEL, P./ ERBE, H.-H./ NOVAK, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen - Zum Zusammenhang betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung. Berlin, 49-62.

ERAUT, M. (2004): Informal learning in the workplace. In: Studies in Continuing Education. 26, H. 2, 247-273.

EULER, D. (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Materalien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Nürnberg.

FELSTEAD, A./ FULLER, A.,/ UNWIN, L./ ASHTON, D./ BUTLER, P./ LEE, T./ WALTERS, S. (2004): Applying the Survey Method to Learning at Work: A Recent UK Experience. Leicester.

GEORG, W. (1996): Lernen im Prozeß der Arbeit. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 637-659.

GÖRS, D. (1996). Lernen im Prozeß der Arbeit zwischen Leistungsdruck und Problemlösungsbeteiligung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 36, 50-58, Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_02.pdf (19-10-2009).

GREVE, W./ WENTURA, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim.

GRUBER, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern.

HACKER, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. Aufl. Bern.

HACKER, W./ SKELL, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin.

HECHENBERGER, M. (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Interview-Studie zu lernförderlichen Einflussfaktoren aus Sicht des Ausbildungspersonals. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

HECKER, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn, 55-65.

HELMKE, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze.

HOFER, B. K. (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: Journal of Educational Psychology Review, 13, H. 4, 353-383.

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

KARG, P. W./ STAEHLE, W. H. (1982): Analyse der Arbeitssituation: Verfahren und Instrumente. Freiburg.

KECK, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Göttingen.

KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 9-25.

KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7, H. 3, 255-275.

KÖNIG, E./ VOLMER, G. (2000): Systemische Organisationsberatung - Grundlagen und Methoden. Weinheim.

KÖNIG, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: KÖNIG, E./ VOLMER, G. (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Weinheim, 83-117.

KREWERTH, A./ BEICHT, U./ GEI, J./ ROTHE, C. (2009): Wie beurteilen Auszubildende zum/zur "Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel" die Qualität ihrer Berufsausbildung? Grafiken zu den berufsspezifischen Einzelergebnissen des Forschungsprojekts "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" (BIBB). Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_FP22202_Kurzbericht_Kaufleute_im_Einzelhandel.pdf (19-10-2009).

KUCKARTZ, U. (2007): Einführung in die computergestütze Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

KÜNSTING, J./ BILLICH, M./ LIPOWSKY, F. (2009): Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R.

(Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 655-667.

KUTSCHA, G. (2007): Was Ausbildungsnovizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können. Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung in der Eingangsphase der Berufsausbildung. Beitrag zum 5. BiBB Fachkongress. Online: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/bibb_100-2_3-kutscha_guenther.pdf (19-10-2009).

LANDIS, R. J./ KOCH, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics 33 (1), 159-174.

LEIDNER, M. (2001): Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet. Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Frankfurt a. M.

LEMPERT, W. (2000): Lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biographien. In: ACHTENHAGEN, F./ LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 2. Opladen, 128-154.

MAREK, S./ PAULINI, H. (1999): Ausbildung und Beschäftigung von Kaufleuten im Einzelhandel. Schriftliche Befragung in Unternehmen des Einzelhandels. Berlin.

MARSICK, V./ WATKINS, K. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. London.

MARTON, F./ SÄLJÖ, R. (1984): Approaches to learning. In: MARTON, F./ HOUNSELL, D./ ENTWISTLE, N. (Hrsg.): The experience of learning. Edinburgh, 36-55.

MARTON, F./ DALL'ALBA, G./ BEATY, E. (1993): Conceptions of learning. In: International Journal of Educational Research, 19, H. 3, 277-300.

MAYRING, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim.

MÜLLER, C. T. (2003). Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Kiel.

MÜLLER, S./ REBMANN, K./ LIEBSCH, E. (2008): Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n - eine Pilotstudie. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 45, H. 3, 99-118.

NOSS, M. (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden.

PÄTZOLD, G./ DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln.

PÄTZOLD, G. (2008): Ausbildereignungsprüfung wichtig für Image und Qualität beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, H. 3, 321-326.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung - Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.

PIETRZYK, U. (2006): Beschäftigungsentwicklung im Einzelhandel - Wo führt sie hin? In: ABW (Hrsg.): Kompetent für die Wissensgesellschaft. Münster, 265-308.

RAUSCH, A. (in Vorbereitung): Erleben des Lernens am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Bamberg.

RAUSCH, A./ THIEL, K./ MAYER, L. (2007): Lernen am Arbeitsplatz - Wie erleben Auszubildende im Einzelhandel ihre tägliche Arbeit? In: Wirtschaft und Erziehung, H. 7-8, 238-244.

RÖBEN, P. (2006): Ausbilder in lernenden Unternehmen - Ergebnisse aus einem internationalen Forschungsprojekt. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/roeben_bwpat9.pdf (19-10-2009).

SAMUELOWICZ, K./ BAIN, J. D. (1992): Conceptions of teaching held by academic teachers. In: Higher Education, H. 24, 93-111.

SCHAPER, N. (2004): Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz durch arbeitsbezogenes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: WIESE, B. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung - Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt, 197-222.

SCHLEE, J. (1998): Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: EBERWEIN, H./ KNAUER, S. (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, 66-80.

SCHMIDT-HACKENBERG, B. (1999): Ausbilder, ausbildende Fachkräfte und Ausbilder-Eignung. In: SCHMIDT-HACKENBERG, B./ NEUBERT, R./ NEUMANN, K.-H./ STEINBORN, H.-C. (Hrsg.): Ausbildende Fachkräfte - die unbekannten Mitarbeiter. Berlin.

SCHURER, B. (1984): Gegenstand und Struktur der Lernhandlung. Ein Beitrag zu einer lernerzentrierten Didaktik unter besonderer Berücksichtigung des arbeitsmotorischen Lernens. Bergisch-Gladbach.

SCHURER, B. (1991): Nutzungsmöglichkeiten der Erkenntnisse der modernen Handlungstheorie und Handlungspsychologie für die Unterweisungsdidaktik. In: STRATENWERTH, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Basismaterialien. Köln, 119-160.

SEIFRIED, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M.

SEIFRIED, J./ BAUMGARTNER, A. (im Erscheinen): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17.

SEMBILL, D./ SEIFRIED, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 345-354.

SIMONS, R.-J. (2005): Theories of Unconscious Learning Confronted. In: European Journal of School Psychology, 3, H. 1, 41-55.

SLOANE, P. F. E. (2006): Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: EULER, D. (Hrsg.): Facetten des beruflichen Lernens. Bern. 449-499.

SLOANE, P. F. E. (2009). Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten - Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf (19-10-2009).

STANGL, E. (2008): Lernen am Arbeitsplatz – Interview-Studie zu lernförderlichen Einflussfaktoren aus Sicht von Auszubildenden. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg.

STRAKA, G. A. (2001): Denn sie wissen nicht, was sie tun - Lernen im Prozess der Arbeit. In: QUEM (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Berlin, 161-167.

TRIER, M. (2001): Tätigkeit - Ausgangspunkt und Ziel des Lernens. In: QUEM (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Berlin, 177-183.

TYNJÄLÄ, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. In: Educational Research Review, 3, H. 2, 130-154.

ULMER, P./ GUTSCHOW, K. (2009): Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, 48-51.

VOLKHOLZ, V./ KÖCHLING, A. (2001): Lernen und Arbeiten. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, 375-416.

WAHL, D. (1981): Implizite Theorien. In: SCHIEFELE, H./ KRAPP, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München, 172-176.

WATKINS, K. E./ MARSICK, V. J. (1992): Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education, 11, H. 4, 287-300.

WIRTZ, M./ CASPAR, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen.

WITT, R. (2009): Pädagogische Professionalität und die Differenzierung der Domänen in der beruflichen Bildung. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel, 93-99.

WITTWER, W. (2006): Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 401-412.

ZEDLER, R. (2004): Berufsbildung in Zahlen. In: CRAMER, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis. München, 202-209.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

RAUSCH, A. (2009): Lernen am Arbeitsplatz und dessen Förderung aus Sicht von Ausbildungsbeteiligten – Ergebnisse einer Interview-Studie im Einzelhandel. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/rausch_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Der Autor:

**Dipl.-Hdl. ANDREAS RAUSCH**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kapuzinerstraße 16, 96047 Bamberg

E-mail: andreas.rausch (at) uni-bamberg.de

Homepage: http://www.uni-bamberg.de/wipaed/wipaed_lehrstuhlteam/andreas_rausch/

Reinhold Nickolaus, Tobias Gschwendtner &
Bernd Geißel
(Universität Stuttgart)

# Betriebliche Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/nickolaus_etal_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/nickolaus_etal_bwpat17.pdf

In diesem Beitrag soll am Beispiel der Berufe Kfz-Mechatroniker/-in und Elektroniker/-in für Energie- und Gebäudetechnik der Frage nachgegangen werden, wie die betriebliche Ausbildungsqualität von den Auszubildenden eingeschätzt wird und wie diese Einschätzungen mit zentralen Aspekten von Fachkompetenz (berufsspezifisches Wissen, fachspezifische Problemlösefähigkeit) in Zusammenhang stehen.

Zur Erhellung der Fragestellung soll nach einem kurzen Überblick zum Forschungsstand und zu Befunden aus eigenen Vorläuferuntersuchungen das Instrument MIZEBA (Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen) bzgl. dessen Reliabiltät und Validität diskutiert werden. Das MIZEBA konzeptionalisiert betriebliche Ausbildungsqualität in drei Merkmalsbündeln (betriebliches Lernumfeld, betriebliches Lernarrangement, betriebliche Lernaufgaben).

Die dem Beitrag zugrunde liegende, im Längsschnitt angelegte empirisch-quantitative Untersuchung umfasst mehrere Messzeitpunkte im ersten Ausbildungsjahr, so dass Befunde zu Verlaufsdaten einbezogen und Zusammenhänge der Wahrnehmung betrieblicher Ausbildungsqualität zum Kompetenzstand am Ende des ersten Ausbildungsjahrs präsentiert werden können.

## The quality of in-company education and training and the development of competence

This article, using the example of the occupations of car mechatronic and electronics engineer for energy and building technology, aims to explore the question of how the quality of in-company education and training is viewed by the trainees and how these views are connected with central aspects of specialist competence (occupationally-specific knowledge, subject-specific problem-solving skills).

In order to shed light on the problem the article begins with a brief overview of the current research and of findings from previous studies carried out by the authors. Following this, the instrument MIZEBA (Mannheim Inventory on Surveying In-company Education and Training Situations; the German version of the acronym spells MIZEBA) and its reliability and validity are discussed. MIZEBA conceptualises the quality of in-company education and training in three groups of characteristics (in-company learning environment, in-company learning arrangement and in-company learning tasks).

The article is based on the longitudinal, empirical and quantitative study and comprises various data collection points in the first year of training. This means that the findings can be related to the ongoing data and connections between the perceptions of the quality of in-company education and training and the level of competence at the end of the first year of education and training can be presented.

**REINHOLD NICKOLAUS, TOBIAS GSCHWENDTNER & BERND GEIßEL (**Universität Stuttgart)

# Betriebliche Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung

## 1 Forschungsstand und Fragestellung

Die betriebliche Ausbildungsqualität und deren Implikationen war immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Debatten und spätestens seit den Arbeiten Mitte der 60er (LEMPERT/ EBEL 1965; LEMPERT 1968; SCHANZ 1965) und frühen 70er Jahre (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974; WINTERHAGER 1970) auch Gegenstand empirischer Forschung. Offensichtliche Mängel, wie z. B. die Verletzung des Jugendarbeitsschutzgesetzes, die Beschäftigung mit ausbildungsfremden Tätigkeiten und eine erhebliche Fehlqualifizierung in Teilen des Handwerks, aber auch die Sorge, dass diese Defizite sowohl für die Auszubildenden als auch die Deckung des Fachkräftebedarfs erhebliche negative Folgen haben, bestimmten die damaligen Diskussionsbeiträge (WINTERHAGER 1970). Frühe Vorstöße, wie jener von LEMPERT (1968), die nicht nur die Milderung von offensichtlichen Defiziten, sondern Chancengleichheit und eine auf Mündigkeit ausgerichtete Berufsausbildung einforderten, fanden erst in den 70ern Gehör (LIPSMEIER 1983).

Wichtige Impulse setzte auch die so genannte Edding-Kommission (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION 1974) mit ihren Untersuchungen zu Kosten und Finanzierung beruflicher Bildung, an die in Folgearbeiten verschiedentlich angeknüpft wurde (z. B. MÜNCH u.a. 1981; DAMMRÜGER et al. 1988; JUNGKUNZ 1995). Trotz dieser schon früh einsetzenden empirischen Arbeiten sind auch heute noch die Aussagemöglichkeiten zu Zusammenhängen zwischen betrieblicher Ausbildungsqualität und der Kompetenzentwicklung eher bescheiden. Die vorliegenden Studien weisen letztlich je spezifische Mängel auf, die die Aussagemöglichkeiten mehr oder weniger systematisch begrenzen.

Mit am aussagekräftigsten sind die in den 80er Jahren entstandenen beruflichen Sozialisationsstudien (z. B. MAYER u. a. 1981; KÄRTNER et al. 1985; HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988; HOFF et al. 1991; im Überblick LEMPERT 1986), die Hinweise zu Zusammenhängen zwischen betrieblicher Ausbildungsqualität und sozialen Orientierungen und Kompetenzen geben.

Zu Zusammenhängen zwischen betrieblicher Ausbildungsqualität und der Fachkompetenzentwicklung gibt es u. W. nichts Vergleichbares. Die im Kontext der Berufsbildungsreform in den 1970ern entstandenen Arbeiten, in welchen die fachliche Kompetenz als Outputvariable berücksichtigt wurde (z. B. MÜNCH u.a. 1981; BUNK u.a. 1989; ROTGÄNGEL 1991), waren als Querschnittstudien angelegt, womit letztlich nicht bestimmt werden kann, ob die Differenzen im Ausbildungserfolg auf Selektionseffekte an der ersten Schwelle und/oder auf Varianzen in der Ausbildungsqualität zurückzuführen sind.

Eine von FRANKE u.a. (1987) im elektrotechnischen Bereich durchgeführte Studie erbringt vor allem vertiefte Einblicke in die Qualität von Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen, die Leistung (Kompetenz) wurde jedoch lediglich über Fremdeinschätzungen erfasst, deren Aussagewert beschränkt ist. Deutlich wird in dieser Untersuchung wie auch bei BUNK u.a. (1989), dass theoretische und praktische Leistungen relativ hoch korrelieren.

In einem Teil der vorliegenden Arbeiten, die z. T. auch nur in einzelnen Betrieben durchgeführt wurden, wurde zwar Zusammenhängen zwischen Input-, Prozess- und Outputqualitäten nachgegangen, auf Outputebene jedoch mit problematischen Selbsteinschätzungen gearbeitet, die zwar verlässliche Auskunft zu den auf das Selbst bezogenen Kognitionen, nicht jedoch zur tatsächlichen Ausprägung der Kompetenzen versprechen (z. B. SIEGER-HANUS 2001). Dass solche auf der Basis von Selbsteinschätzungen genierte Daten zu völlig anderen Modellbildungen führen als testbasierte Daten dokumentiert eindrücklich VERSTEGE (2007).

Relativ häufig finden sich Studien, in welchen das Forschungsinteresse darauf gerichtet war, genauere Kenntnis über die Merkmalsausprägungen auf einer Qualitätsebene zu erhalten. Hierunter fallen beispielsweise die Arbeiten zur Wahrnehmung der Ausbildungssituation durch die Auszubildenden (BEICHT/ KREWERTH 2009; DGB-JUGEND 2006; DGB-JUGEND 2005; QUANTE-BRANDT u.a. 2006; HECKER u.a. 1999), Studien zur Zufriedenheit mit der Ausbildung (JUNGKUNZ 1996; DIETTCHICH 2004) oder Studien zu den Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden (z. B. STAMM 2006; NICKOLAUS/ HEINZMANN/ KNÖLL 2005; NICKOLAUS/ KNÖLL/ GSCHWENDTNER 2006). Ein zentrales Ergebnis der neuesten Studie (BEICHT/ KREWERTH 2009) ist, dass die Befundlage in älteren Studien bestätigt werden kann, wonach sich substantielle Unterschiede der betrieblichen Ausbildungsqualität in Abhängigkeit von der Berufszugehörigkeit zeigen und deutliche Optimierungspotentiale bestehen.

Einer eigenen Kategorie lassen sich die in den letzten Jahren vermehrt durchgeführten Expertenbefragungen zuordnen (EBBINGHAUS 2007; KREWERTH/ EBERHARD/ GEI 2008), die Einblick in Zielperspektiven verschiedener Akteursgruppen und deren Überzeugungen zum Zusammenhang von Input-, Prozess- und Outputindikatoren geben.

In betrieblichen Qualitätssicherungsmaßnahmen zur Ausbildung (vgl. z. B. EULER 2005), wie sie in den letzten Jahren implementiert wurden, spiegeln sich letztlich normative Orientierungen und Annahmen zu den für die Ausbildungsergebnisse relevanten Einflussfaktoren. Systematische, zu Zusammenhängen zwischen Input-, Prozess- und Outputkriterien aussagekräftige Studien scheinen in diesem Kontext jedoch bisher nicht publiziert.

Gegenwärtig erhält die Thematik betrieblicher Ausbildungsqualität neuen Auftrieb, nachdem zunächst im Berufsschulbereich auf breiter Ebene Qualitätssicherungssysteme implementiert wurden (im Überblick KREMER 2009; MÜNK/ WEIß 2009; NICKOLAUS 2009; ZÖLLER 2009). Die im Heft 5 (2009) der Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis zusammengestellten Beiträge decken ein breites Themenfeld ab und dokumentieren, dass die Thematik auf internationaler (KÜßNER 2009) und auf nationaler Ebene sowohl im politi-

schen als auch wissenschaftlichen Handlungsfeld verstärkt Aufmerksamkeit erfährt, aber das oben konstatierte Aussagedefizit nach wie vor besteht.

Das Merkmalsspektrum, das zur Charakterisierung betrieblicher Ausbildung in den verschiedenen Studien herangezogen wird, streut relativ breit und reicht von Merkmalen auf der Inputebene (Ausbildungspersonal, organisatorische Rahmenbedingungen, materielle Ausstattung, pädagogische Handlungsprogramme (vgl. z. B. EBBINGHAUS 2007a) über Merkmale auf der Prozessebene (z. B. Werkstattklima, Aufgabenqualität, Einbindung in die Expertenkultur, Adaptivität, Gestaltungsspielräume (vgl. z. B. ZIMMERMANN/ WILD/ MÜLLER 1999) bis zu Merkmalen auf der Outputebene.[1] BEICHT/ KREWERTH (2009) spezifizierten beispielsweise 52 Qualitätskriterien, die sie aus den berufspädagogischen und bildungspolitischen Diskursen extrahierten, wovon 10 auf den Output und 42 auf die Input- und Prozessqualität bezogen sind.

Trotz all der angesprochenen Erkenntnisdefizite lassen sich aus den vorliegenden Studien zahlreiche Hinweise gewinnen, welchen Qualitätsmerkmalen Bedeutung für die Kompetenzentwicklung zukommt bzw. kommen könnte.

Als Prädiktoren haben sich bisher erwiesen:

- Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Experimentierchancen in der Arbeit, kollegiale Kommunikations- und Interaktionsformen, inhaltliche Arbeitsbelastung (HOFF/ LEMPERT/ LAPPE 1991; MAYER u.a. 1981; KÄRTNER/ OTTO/ WAHLER 1985, HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988),
- Interaktionsstil, Kompetenz, Vorbildfunktion des Ausbilders (HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988; KÄRTNER/ OTTO/ WAHLER 1985; VERSTEGE 2007),
- Werkstattklima (SIEGER-HANUS 2001; VERSTEGE 2007; NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008),
- Lernmöglichkeiten in der Arbeit (HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988; MAYER u.a. 1981) bzw. Instruktionsklarheit, Einbindung in die Expertenkultur (NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008),
- Betriebsgröße bzw. Systematik der Ausbildung (BUNK u.a. 1981; KÄRTNER/ OTTO/ WAHLER 1985; FRANKE u.a. 1987; HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988) (z.B. Qualifikationsniveau und sach- vs. personenbezogener Beruf) und
- Ausbildungsberuf; Abwechslungsreichtum (FRANKE u.a. 1987; HÄFELI/ KRAFT/ SCHALLBERGER 1988).

[1] Zur Outputebene bietet z. B. EBBINGHAUS (2009) eine Strukturierung, in der im Anschluss an den Vorschlag der Sachverständigenkommission und anderer Arbeiten (MÜNCH u.a. 1981; JUNGKUNZ 1995) sowie eine empirische Analyse von Zielperspektiven der unterschiedlichen Stakeholder zwischen arbeitswelt-, betriebs- und berufswelt- sowie gesellschaftsbezogener Eignung bzw. zwischen beruflicher Tüchtigkeit (arbeits- und betriebsbezogene Eignung) und Mündigkeit (berufs- u. lebensweltbezogene Eignung) unterschieden wird.

Das Spektrum der Kriteriumsvariablen war in diesen Studien relativ breit angelegt und reichte von zahlreichen Facetten sozialer Kompetenz bis zur fachlichen Kompetenz, wobei – mit Ausnahme der Arbeiten zur moralischen Urteilsfähigkeit und der Arbeit von NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL (2008) – keine elaborierten Kompetenzmodelle zum Einsatz kamen. Die bisher vorliegenden Arbeiten zur Kompetenzmodellierung, in welchen auf der Basis der Item-Respons-Theorie Analysen zur Dimensionalität und Graduierung vorgenommen wurden, fokussierten primär fachliches Wissen (vgl. z.B. LEHMANN/ SEEBER 2007; NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008; SEEBER 2008; WINTHER/ ACHTENHAGEN 2008); berufliche Performanz wurde in einem Teil der Studien insoweit in den Blick genommen, als die fachspezifische Problemlösefähigkeit, z. B. operationalisiert über die Fehleranalysefähigkeit in technischen Systemen, als zusätzliche Kompetenzfacette einbezogen wurde (NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008). Wie die ersten Ergebnisse der Studie von NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL (2008) zeigen, erweist sich das Werkstattklima (Kfz) und die Instruktionsklarheit bzw. die Einbindung in die Expertenkultur der Werkstatt (Elektro) als relevant für die Entwicklung des Fachwissens.

Im Folgenden soll auf die Ergebnisse dieser Studie speziell im Hinblick auf die betriebliche Ausbildungsqualität und deren Relevanz für die Kompetenzentwicklung näher eingegangen werden. Des Weiteren werden jedoch auch Daten zur Entwicklung der Ausbildungsqualität präsentiert, die aufgrund der Untersuchungsanlage die Möglichkeit eröffnen, erreichte Ausbildungsqualitäten in der schulischen Werkstatt und den betrieblichen Ausbildungsformen zu vergleichen. Vorab geben wir einen Einblick in das in unserer Studie eingesetzte Instrumentarium zur Erfassung betrieblicher Ausbildungsqualität.

## 2 Das Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen

Die empirische Erfassung von Qualität kann unter verschiedenen konzeptionellen Zugriffen und Operationalisierungen erfolgen (vgl. zur Diskussion z.B. WITTMANN 2001, 163ff.). Ein zunächst auf die kaufmännisch-verwaltende Domäne ausgerichtetes und validiertes Instrumentarium entwickelten ZIMMERMANN, WILD und MÜLLER (1994, 1999) mit dem Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA). Das MIZEBA integriert jene Qualitätsmerkmale betrieblicher Lehr-/Lernarrangements, die a) pädagogisch gestaltbar sind und b) mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Lernerfolg und günstigen motivationalen Zuständen der Auszubildenden in Beziehung stehen (vgl. ZIMMERMANN/ WILD/ MÜLLER 1999, 374).

Das Instrumentarium differenziert drei Dimensionen aus, denen insgesamt 9 Subdimensionen zugeordnet sind. Die Dimension betriebliches Lernumfeld berücksichtigt die sozialen Kontexte betrieblichen Lernens und umfasst die beiden Subdimensionen Arbeitsklima und soziale Einbindung. Die Subdimensionen Einbindung in die betriebliche Expertenkultur und transparenzfördernde Maßnahmen bilden die Dimension betriebliches Lernarrangement und sollen Merkmale erfassen, die stärker auf die Einbindung in den betrieblichen Leistungserstellungs-

prozess abheben. Direkt auf die den Auszubildenden im Betrieb zugewiesenen Tätigkeiten fokussiert die dritte Dimension betriebliche Lernaufgaben. Sie besteht aus den Subdimensionen Komplexität der Aufgabenstellungen, Autonomie, Aufgabenvielfalt, Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsniveau sowie der Bedeutsamkeit der übertragenen Aufgabenstellungen (vgl. ebd., 374ff.).

Das Instrumentarium ist als Fragebogen mit Einschätzskalen zur Wahrnehmung der Dimensionen aus der Sicht der Auszubildenden konzipiert. Im Rahmen der Validierungsstudie der Autoren erfolgte jedoch keine weitere empirische Prüfung des unterstellten Zusammenhangs zwischen den Dimensionen des MIZEBA und Leistungsmaßen bzw. der Motivation.[2]

Eine sprachliche Anpassung des MIZEBA für gewerblich-technische Ausbildungsberufe nahmen WOSNITZA und EUGSTER (2001) vor. Sie validierten ihre Anpassungen mit 184 Auszubildenden im ersten Jahr der Schweizer Ausbildungsberufe Elektroniker, Automatiker und Polymechaniker. Die Struktur des Instrumentariums konnte in weiten Teilen bestätigt werden, auch wenn faktorenanalytisch die Trennung zwischen sozialer Einbindung und der Einbindung in die betriebliche Expertenkultur nicht aufrechterhalten werden konnte (vgl. ebd., 419 u. 424). Die Skalengüte des Instrumentariums fiel im Mittel zwar leicht geringer aus als bei ZIMMERMANN, WILD und MÜLLER für die kaufmännisch-verwaltende Domäne, erreichte jedoch ein vertretbares Niveau (vgl. WOSNITZA/ EUGSTER 2001, 423).

Im Anschluss an diese positiven Erfahrungen mit dem MIZEBA nutzten wir das Instrument zur Erfassung betrieblicher Ausbildungsqualität, nahmen allerdings mit Blick auf die spezifische Klientel einige kleinere sprachliche Vereinfachungen vor und passten, sofern notwendig, die Items für die Ausbildungssituationen in der Schulwerkstatt bzw. im Schullabor an. Auf den Einbezug weiterer qualitativer Merkmale, wie z.B. die Kompetenzen der Ausbilder, die materielle Ausstattung etc. wurde aus Aufwandsgründen verzichtet.

## 3 Untersuchungsdesign

Das Forschungsprojekt wurde im Schuljahr 2006/07 im Großraum Stuttgart in der Grundstufe der elektrotechnischen und kraftfahrzeugtechnischen Berufsausbildung durchgeführt. Die Datenerfassung erfolgte zu fünf Messzeitpunkten (vgl. Abb. 1).

[2] Bei Studierenden konnten Zimmermann, Wild und Müller jedoch positive Bezüge zwischen den Dimensionen und dem Einsatz von Lernstrategien und motivationalen Zuständen nachweisen (vgl. ZIMMERMANN/ WILD/ MÜLLER 1996, 13).

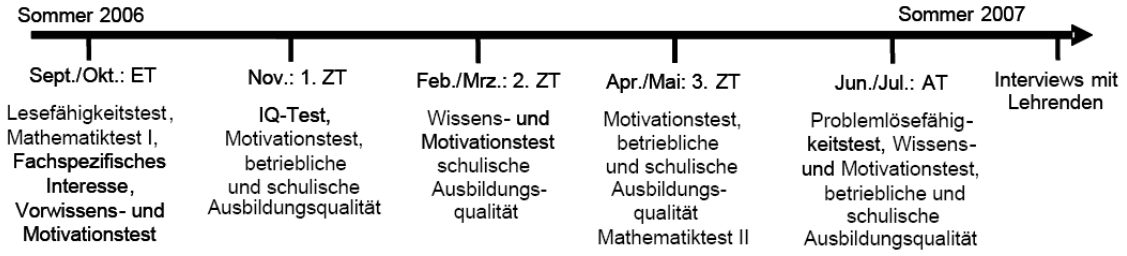


Abb. 1: Zeitpunkte der Datenerfassung

Als Instrumente kamen zum Einsatz: (1) selbstentwickelte und erprobte Fachleistungstests zum deklarativen und prozeduralen Wissen und zur Problemlösefähigkeit, (2) der CFT 3 (WEIß 1999) zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten, (3) Mathematik- (LAU) und Lesekompetenztests (Gates-MacGinitie), (4) Instrumentarien zur Erfassung der Motivation und motivationaler Bedingungen (PRENZEL u. a.) sowie des fachspezifischen Interesses (KRAPP u. a. 1993; berufliche Adaption) und (5) das Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (ZIMMERMANN/ WILD/ MÜLLER 1999), das für die schulpraktische Ausbildung adaptiert wurde (s.o.) und verschiedene Skalen zur Unterrichtsgüte (Überforderung/Adaptivität, Klarheit) im Anschluss an PRENZEL. Die Güte der Instrumente ist durchgängig gut bis befriedigend.

**Stichprobe:**

In die Untersuchung waren 203 Auszubildende des Berufs Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik (9 Klassen, 5 Voll- und 4 Teilzeitklassen) und 286 Auszubildende des Berufs Kfz-Mechatroniker (11 Klassen, 7 Vollzeit- und 4 Teilzeitklassen) einbezogen. Während in die Teilzeitklassen ausschließlich Auszubildende einmünden, die über einen Lehrvertrag verfügen, verfügt in den Vollzeitklassen (einjährige Berufsfachschule) nur ein Teil der Auszubildenden über Vorverträge. Die in dualer Variante ausgebildeten Kfz-Mechatroniker absolvieren ihre Ausbildung ausschließlich in Großbetrieben der Industrie. Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass wir somit die Qualität (aus der Sicht der Auszubildenden) von zwei separaten berufspraktischen Lernorten erheben: in den Vollzeitklassen die Qualität der Ausbildung in der Schulwerkstatt und in der dualen Variante die betriebliche Ausbildungsqualität.

## 4 Untersuchungsergebnisse

### 4.1 Zur Güte des Instrumentariums zur Erfassung der betrieblichen Ausbildungsqualität

Die Skalenreliabilitäten (Cronbachs α) der 9 Subdimensionen des MIZEBA erreichten in beiden Berufen überwiegend befriedigende bis gute Werte (vgl. Abb. 2). Teilweise verbesserten sich die Reliabilitäten gegen Ende des Schuljahrs leicht und liegen insgesamt betrachtet auf

vergleichbarem Niveau wie bei der Validierungsstudie für den gewerblich-technischen Bereich von WOSNITZA und EUGSTER (2001, 423).

Die Skala zur Erfassung der Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsniveau erreichte bei beiden Berufen keine ausreichende Reliabilität. Daher wird diese Skala für die weiteren Auswertungen nicht herangezogen. Ggf. muss eine Reformulierung dieser Skala vorgenommen werden, wenngleich dieselbe Skala bei WOSNITZA und EUGSTER gute Reliabilitätswerte erzielte.

| | **Kfz-Mechatroniker** | | | **Elektroniker** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1. MP** | **2. MP** | **3. MP** | **1. MP** | **2. MP** | **3. MP** |
| ***Betriebliches Lernumfeld*** | | | | | | |
| Arbeitsklima | ,62 | ,74 | ,71 | ,68 | ,87 | ,70 |
| Soziale Einbindung | ,81 | ,81 | ,82 | ,82 | ,85 | ,87 |
| ***Betriebliches Lernarrangement*** | | | | | | |
| Transparenz | ,77 | ,83 | ,85 | ,82 | ,84 | ,86 |
| Expertenkultur | ,72 | ,82 | ,85 | ,73 | ,87 | ,92 |
| ***Betriebliche Lernaufgaben*** | | | | | | |
| Komplexität | ,68 | ,68 | ,75 | ,61 | ,74 | ,80 |
| Aufgabenvielfalt | ,60 | ,66 | ,81 | ,58 | ,65 | ,80 |
| Passung Anforderungs- und Fähigkeitsniveau | ,41 | ,55 | ,62 | ,16 | ,49 | ,66 |
| Autonomie | ,70 | ,79 | ,78 | ,64 | ,83 | ,85 |
| Bedeutsamkeit | ,63 | ,57 | ,73 | ,66 | ,71 | ,79 |

Abb. 2: Die Skalenreliabilitäten des MIZEBA (MP: Messzeitpunkt)

Eine weitere Prüfung der Güte kann über die zu erwartenden Interkorrelationen der Subdimensionen erfolgen. Zwar sind die Subdimensionen als „theoretisch unabhängige Merkmale“ (ZIMMERMANN/ WILD/ MÜLLER 1999, 374; Hervorhebung im Original) konzipiert, gleich wohl sind substantielle Zusammenhänge zu erwarten. Ohne auf die Interkorrelationen näher einzugehen, sei darauf hingewiesen, dass sich die Beträge der Korrelationskoeffizienten für beide Berufe zwischen rxy=,23* bis rxy=,69** bewegen. In der Regel fallen die Zusammenhänge zwischen den Skalen einer Dimension etwas höher aus als die Zusammenhänge mit den Skalen der beiden verbleibenden Dimensionen.

Damit erweist sich das MIZEBA mit Ausnahme der Skala Passung von Anforderungs- und Fähigkeitsniveau in dieser Untersuchung als reliables Instrument.

### 4.2 Der Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität/Ausbildungsqualität der Schulwerkstätten auf die Entwicklung des Fachwissens

Zum Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität hatten wir angenommen, dass die betriebliche Ausbildungsqualität/Ausbildungsqualität der Schulwerkstätten (in der Wahrnehmung der Lernenden) auch die Entwicklung des deklarativen und prozeduralen Wissens, wie es systematisch im schulischen Kontext vermittelt werden soll, beeinflusst. Diese These ist

weniger trivial, als es auf den ersten Blick scheint, denn gerade in handwerklich geprägten Ausbildungsberufen sind die auf die Lernenden (im ersten Ausbildungsjahr) zukommenden Arbeitsanforderungen im Betrieb teils wenig lernanregend und primär durch die Übernahme einfacher Routinetätigkeiten geprägt. Zudem herrscht dort üblicherweise eine unsystematische, auftragsgebundene Ausbildungsorganisation vor, die ggf. relativ weit entfernt ist von den theoretischen Lerninhalten beruflicher Grundbildung (vgl. PÄTZOLD/ DREES 1989). Für den Elektrobereich wird daher erwartet, dass sich eher Zusammenhänge bei den Schülern der einjährigen Berufsfachschule (Vollzeit) ergeben, da sich hier die Lehr-Lern-Prozesse in der Schulwerkstatt mit dem fachtheoretischen Unterricht stärker ergänzen dürften als in der dualen Variante. Für den Kfz-Bereich werden aufgrund der Verortung der dualen Ausbildung in der Industrie mit einer systematischen, auftragsungebundenen Ausbildung in innerbetrieblichen Lehrwerkstätten, ähnliche Ergebnisse wie für die Berufsfachschüler erwartet.

Bei den Elektronikern ergeben sich zwischen den Wissensvariablen und den Dimensionen des MIZEBAs lediglich in der Gruppe der Berufsfachschüler drei signifikante Korrelationen[3] (Arbeitsklima - deklaratives Wissen: r=,22**; Überforderung[4] - deklaratives Wissen: r=-,33**, Überforderung - prozedurales Wissen: r=-,41**; N=62).[5] Bei den Kfz-Mechatronikern zeigen sich sowohl bei den Berufsfachschülern als auch im Teilzeitbereich erwartungskonforme Zusammenhänge.

| Teilzeit (N=95): | | Vollzeit (N=128): | |
|---|---|---|---|
| Überforderung (1 Item) | r=-,17** | Überforderung (1 Item) | r=-,25** |
| Soziale Einbindung | r=,17** | Soziale Einbindung | r=,23** |
| Komplexität | r=,20** | Klima | r=,22** |
| | | Experte | r=,15** |
| | | Kompetenzerleben | r=,22** |
| | | Inhaltliches Interesse des Lehrenden | r=,16** |
| | | Klarheit | r=,24** |

Abb. 3: Kfz-Mechatroniker: Zusammenhänge zwischen prozeduralem Wissen (3. MP) und Subdimensionen betrieblicher Ausbildungsqualität

Nach den in Abb. 3 dokumentierten Befunden scheint sich zumindest für die Kraftfahrzeugmechatroniker die obige Annahme zu bestätigen. Bei den Elektronikern besteht vor allem im Vollzeitbereich weiterer Klärungsbedarf, da hier strukturell ähnliche Bedingungen wie bei den in Vollzeit ausgebildeten Kraftfahrzeugmechatronikern bestehen. Im Teilzeitbereich ist der Befund bei den Elektronikern plausibel, da hier die handwerklich geprägten Ausbildungs-

[3] Die Standardabweichungen der Mittelwerte in den Subgruppen sind so hoch, dass fehlende Varianzen kaum als Erklärung für die ausbleibenden Zusammenhänge ursächlich sein können.

[4] Die Überforderung ist über ein Einzelitem operationalisiert und der Skala zur Erfassung der Passung zwischen Anforderungs- und Fähigkeitsniveau entnommen. Die Reliabilitätsanalyse ergab zunächst für die ursprüngliche Skala ein ungenügendes Cronbachs Alpha, so dass das Item zur Erfassung des Überforderungsempfindens herausgelöst wurde, um die Reliabilität der verbleibenden Skala zu erhöhen.

[5] Zur Interpretation der negativen Korrelationen siehe weiter unten im Text.

bedingungen kaum engere Parallelitäten zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung erwarten lassen.

Eine Pfadanalyse (vgl. Abbildungen 4 und 5) führt für die beiden Berufe zu partiell strukturähnlichen Modellen, die jedoch auch substantielle Unterschiede aufweisen.

Gemeinsam ist beiden Modellen, dass sich das fachspezifische Vorwissen als stärkster Prädiktor erweist und die Lesekompetenz nicht nur zur Varianzaufklärung des Vorwissens, sondern auch zur Varianzaufklärung des Fachwissens im Abschlusstest beiträgt. Deutliche Unterschiede ergeben sich bei den Einflüssen der kognitiven Grundfähigkeit und der mathematischen Kompetenz auf das Fachwissen zum Zeitpunkt des Abschlusstests. Ursächlich ist dafür vermutlich die deutlich höhere Varianz des IQ bei den Kfz-Mechatronikern, verursacht durch den Einbezug von Industrielehrlingen und die deutlich stärkere „Mathematiklastigkeit“ des Abschlusstests der Elektroniker.

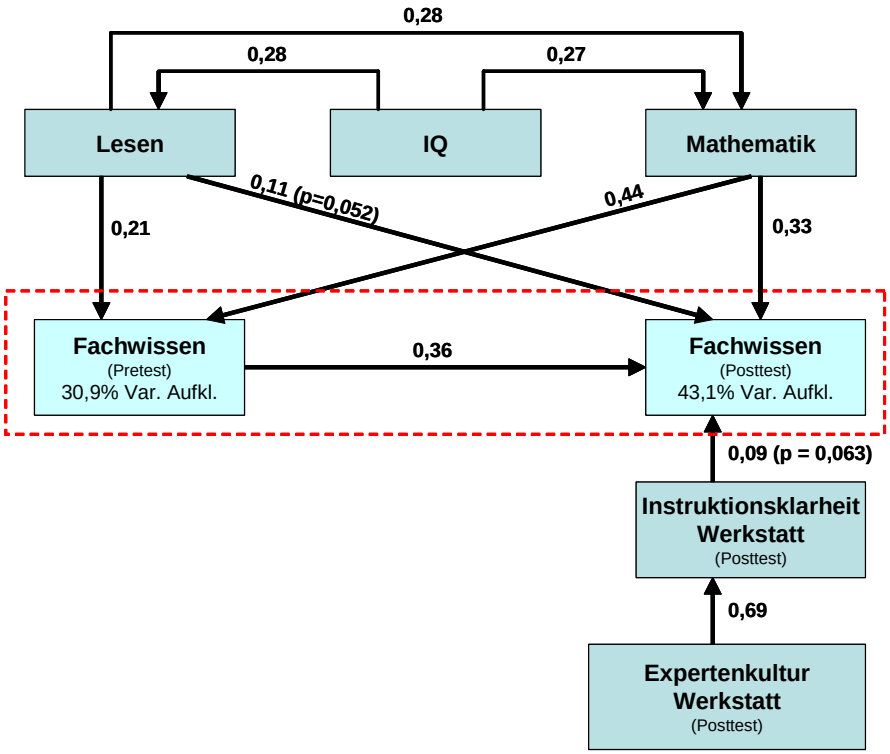


Abb. 4: Pfadmodell für Elektroniker (Chi-Quadrat = 11,16; df = 11; RMSEA =0,008)

*Lesehilfe: Die Pfadkoeffizienten geben die jeweilige Effektstärke an. Am Beispiel: Verändert sich bei den Elektronikern im Pretest die Lesekompetenz um eine Standardabweichung so ändert sich das Fachwissen zum Zeitpunkt des Pretests um 0.21 und das Fachwissen im Posttest um 0.11 Standardabweichungen.*

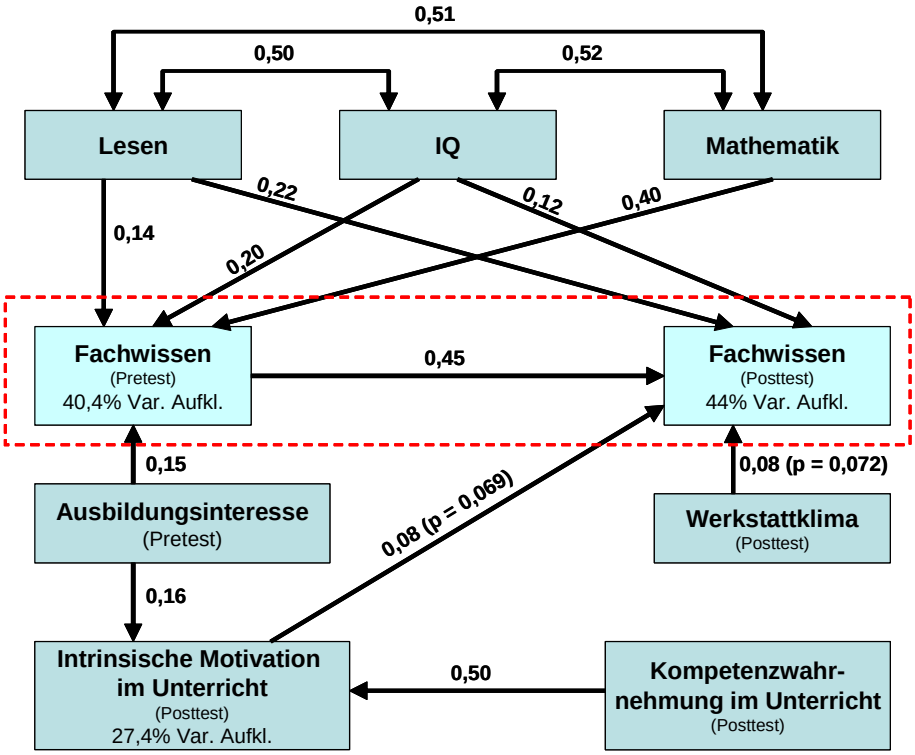


Abb. 5: Pfadmodell für Kfz-Mechatroniker (Chi-Quadrat=53,5; df=22; RMSEA= 0,072)

*Bei den mit ⟷ gekennzeichneten Symbolen handelt es sich um bivariate Korrelationen, bei den mit ⟶ gekennzeichneten Symbolen um Pfadkoeffizienten.*

Die Effektstärken der Ausbildungsqualität sind durchgängig relativ schwach, bei den Elektronikern gehen erwartungswidrig keine Qualitätsindikatoren des Unterrichts, sondern nur die Instruktionsklarheit in der Ausbildungswerkstatt bzw. dem Betrieb ein, bei den Kfz-Mechatronikern ergibt sich eher eine erwartungskonforme Modellierung. Bemerkenswert ist, dass sich auch in der kaufmännischen Domäne nahezu strukturidentische Erklärungsmodelle ergeben wie hier für den gewerblich-technischen Bereich (NICKOLAUS/ ROSENDAHL/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL/ STRAKA 2010).

Zusammenfassend können wir festhalten, dass sich die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden als zentrale Prädiktoren erweisen und neben dem fachspezifischen Vorwissen die basalen Grundkompetenzen (Mathematik, Lesen) in hohem Grade bedeutsam sind. Den schulischen und betrieblichen Ausbildungsqualitäten kommt zwar ebenfalls Bedeutung für die Entwicklung des Fachwissens zu, die Effektstärken blieben jedoch relativ bescheiden. Wie Regressionsanalysen zeigen (vgl. NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008), führt insbesondere eine (hochwertige) industrielle Ausbildung auch zu einer weiteren Spreizung der Fachkompetenzen und verstärkt die durch Selektionsprozesse ohnehin bestehenden Unterschiede zwischen Handwerks- und Industrielehrlingen weiter.

### 4.3 Der Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die fachspezifische Problemlösefähigkeit (Fehleranalysefähigkeit)

Die Erfassung der fachspezifischen Problemlösefähigkeit erfolgte im Bereich der elektrotechnischen Ausbildung über Simulationen elektrotechnischer Systeme. In diese Systeme sind Fehler implementiert, die im Rückgriff auf ebenfalls funktonal simulierte Messinstrumente zu diagnostizieren waren. Im Kfz-Bereich wurde in dieser Untersuchung auf schaltplangestützte Fehleranalysen im Paper-Pencil-Format zurückgegriffen (vgl. ausführlicher NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ GEIßEL 2008), inzwischen liegen auch hierfür simulierte Arbeitsproben vor, die sich als valide Instrumente erweisen (GSCHWENDTNER/ ABELE/ NICKOLAUS 2009; NICKOLAUS/ GSCHWENDTNER/ ABELE 2009).

Werden die bedeutsameren Erklärungsfaktoren der Kompetenzentwicklung, d.h. die kognitiven Voraussetzungen, ausgeblendet und ausschließlich die Subdimensionen des MIZEBA mittels bivariater Einzelkorrelationen mit der Zieldimension Fehleranalysefähigkeit (gemessen am Ende des ersten Ausbildungsjahrs) in Beziehung gesetzt, ergibt sich folgendes Bild.

Für die Kfz-Mechatroniker in dualer Ausbildungsform (Teilzeit) lassen sich im Gegensatz zum Fachwissen (s.o.) keine Zusammenhänge statistisch absichern (vgl. Abb. 6).

| | **Kfz-Mechatroniker: Teilzeit (N=95)** | **Kfz-Mechatroniker: Vollzeit (N=136)** |
|---|---|---|
| | Fehleranalyse-fähigkeit | Fehleranalyse-fähigkeit |
| Soziale Einbindung (3. MP) | | |
| Komplexität (3.MP) | | |
| Arbeitsklima (3. MP) | | r = ,19* |
| Transparenz (3. MP) | | r = ,25** |
| Bedeutsamkeit (3. MP) | | r = ,15* |
| Expertenkultur (3. MP) | | r = ,17* |
| Transparenz (2. MP) | | r = ,16* |
| Bedeutsamkeit (1. MP) | | |
| Komplexität (1. MP) | | |

Abb. 6: Kfz-Mechatroniker: Bivariate Einzelkorrelationen zwischen Fachwissen bzw. Fehleranalysefähigkeit und den Dimensionen des MIZEBA

Dies ist insofern überraschend, als mit der Fehleranalysefähigkeit ein Kompetenzaspekt erfasst wird, der eine höhere Nähe zur fachpraktischen Ausbildung aufweisen dürfte als das abstrakter repräsentierte berufstheoretische Fachwissen, das immerhin mit einigen Qualitätsmerkmalen erwartungskonform korreliert (s.o.). Weitgehend erwartungskonform fallen die Beziehungen für die Kfz-Mechatroniker in Vollzeit aus, da mehrere Subdimensionen des MIZEBA sowohl mit dem Fachwissen (s.o.) als auch der Fehleranalysefähigkeit signifikant korrelieren (vgl. Abb. 6). Ergibt sich damit für die Kfz-Mechatroniker in Vollzeit eine Bestä-

tigung der Hypothese, weisen die Befunde der Elektroniker für diese Untersuchungsgruppe auf die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung unserer Hypothese hin.

Für die Elektroniker in Teilzeitunterricht ergeben sich negative (!) Korrelationen zwischen den Subdimensionen des MIZEBA und der Fehleranalysefähigkeit (vgl. Abb. 7). Dies bedeutet, dass die Leistungsstärkeren innerhalb dieser Gruppe die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung vergleichsweise negativer einschätzen und umgekehrt, die leistungsmäßig eher schwächeren Schüler mit ihrer betrieblichen Ausbildung vergleichsweise zufriedener sind.

| | **Elektroniker: Teilzeit (N=69)** |
|---|---|
| | Fehleranalysefähigkeit |
| Komplexität (3.MP) | r = -,32* |
| Vielfältigkeit (3. MP) | r = -,25* |
| Bedeutsamkeit (3. MP) | r = -,45* |
| Autonomie (3. MP) | r = -,38* |
| Komplexität (2.MP) | |
| Vielfältigkeit (2. MP) | r = -,33* |
| Bedeutsamkeit (2. MP) | r = -,38* |
| Bedeutsamkeit (1. MP) | r = -,33* |

Abb. 7: Elektroniker: Bivariate Einzelkorrelationen zwischen Fachwissen bzw. Fehleranalysefähigkeit und den Dimensionen des MIZEBA

Wir interpretieren diesen Befund als Zeichen dafür, dass die stärkeren Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr in der produktionsnahen Ausbildung des Handwerks mit (zu) einfachen Tätigkeitszuschnitten bzw. einfacheren Routineaufgaben (vgl. PÄTZOLD/ DREES 1989) betraut werden und dies zu negativen Einschätzungen der betrieblichen Ausbildungssituation führt. Mit anderen Worten die übertragenen Tätigkeiten sind für diese Gruppe vermutlich nicht hinreichend herausfordernd und lernanregend. Eine geringe Bedeutsamkeit in den übertragenen Aufgaben zeigt sich beispielsweise bereits zu Beginn der Ausbildung (1. MP) und zieht sich bis zum Schuljahresende durch.

Dass die Korrelationen über den zweiten und dritten Messzeitpunkt des MIZEBA in ihrer Richtung unverändert bleiben, spricht dafür, dass es sich hierbei um einen konstanten Zusammenhang handelt und nicht um einen Messfehler (ggf. ausgelöst durch ein kurzzeitig zurückliegendes negatives Ereignis in dieser Auszubildendengruppe).

Ebenfalls partiell erwartungswidrig stellt sich die Befundlage für die Elektroniker in Vollzeitunterricht dar. Es ergeben sich lediglich zum ersten Messzeitpunkt des MIZEBA signifikante Beziehungen zwischen dem Fachwissen und dem Kompetenzerleben (r=,23*;

$N_{Vollzeit}$=68) bzw. dem Fachwissen und der Transparenz (r=,23*), Zusammenhänge zur Fehleranalysefähigkeit lassen sich nicht nachweisen.

### 4.4 Entwicklungsverläufe der Qualitätswahrnehmungen in Abhängigkeit von der Ausbildungsform (Teilzeit/Vollzeit)

Die Hypothese lautete, dass die Qualitätsindikatoren des MIZEBA aufgrund der höheren Systematik in der vollzeitschulischen Ausbildung sowie bei den Kfz-Mechatronikern in Teilzeit (Industrie) günstiger eingeschätzt werden als bei den produktionsnah ausgebildeten Elektronikern. Zur Prüfung wurden jeweils Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor gerechnet, wobei die Berechnungen für die beiden Berufe getrennt durchgeführt wurden. Im Folgenden sind zunächst beispielhaft einige Entwicklungsverläufe für die Elektroniker wiedergegeben, da diese besonders erwartungswidrig sind.

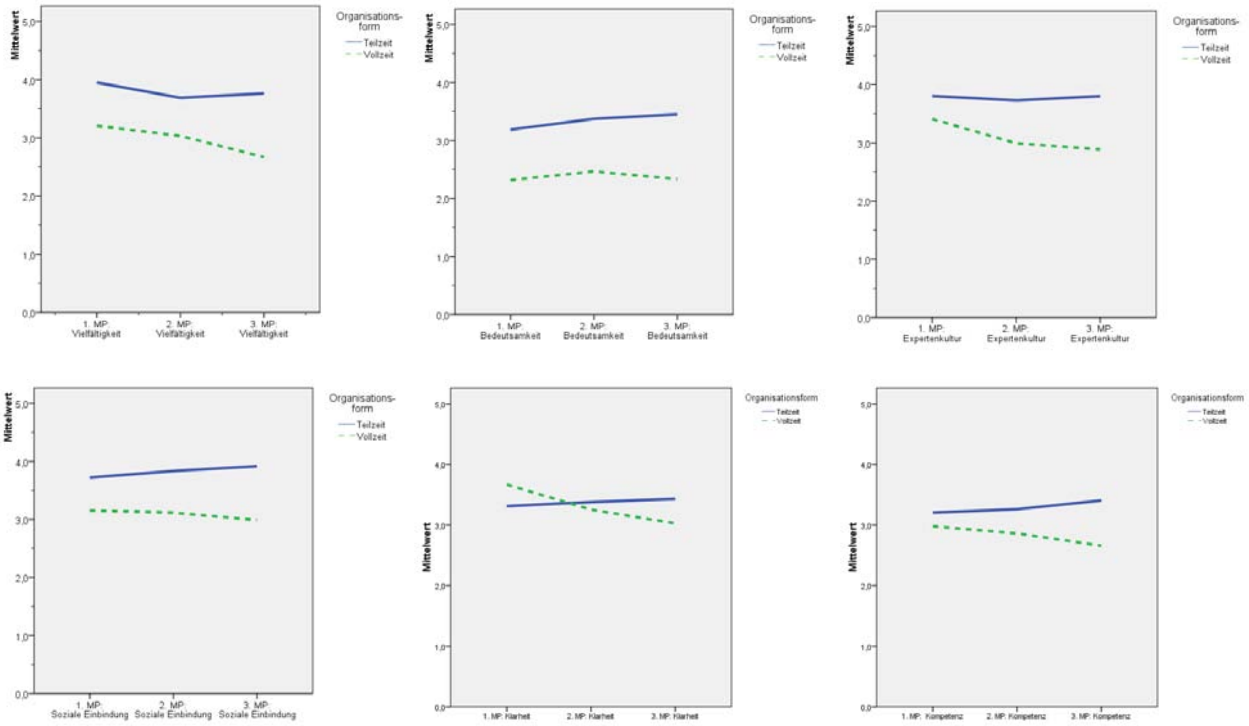


Abb. 8: Elektroniker: Entwicklungsverläufe der Einschätzung von Vielfältigkeit, Bedeutsamkeit, Expertenkultur, soziale Einbindung, Klarheit der Instruktion und Kompetenzunterstützung der übertragenen Aufgabenstellungen nach Organisationsform (N=134)

Abgesehen von wenigen Ausnahmen[6] ergeben sich entgegen unseren Erwartungen für beide Ausbildungsberufe signifikant bessere Einschätzungen der MIZEBA-Dimensionen durch die Auszubildenden in Teilzeit. Für die signifikanten Differenzen liegen die Beträge der Effekt-

[6] Keine signifikanten Differenzen bestehen bei den Kfz-Mechatronikern in den Dimensionen Bedeutsamkeit, Komplexität und Autonomie sowie bei den Elektronikern bezüglich der Transparenz.

stärken bei den Kfz-Mechatronikern zwischen η2=,02 (Expertenkultur) bis η2=,09 (Vielfältigkeit) und bei den Elektronikern (vgl. Abb. 8) zwischen η2=,03 (Komplexität) bis η2=,28 (Vielfältigkeit). Damit kommt der Ausbildungsform teils beachtlicher Einfluss auf die Wahrnehmungen zu.

Das Ergebnis zeigt, dass die Systematik allein die Qualitätswahrnehmungen nicht dominiert, da auch die unsystematische betriebliche Ausbildung der Elektroniker zu günstigeren Einschätzungen führt als die Ausbildung in der Schulwerkstatt bzw. im Schullabor. Für die großbetriebliche Ausbildung im Kfz-Bereich überrascht das weniger. Denkbar wäre, dass es im betrieblichen Bereich eher gelingt, die Ernsthaftigkeit erfahrbar zu machen und damit günstige Ausstrahlungen auf die anderen Indikatoren verbunden sind.[7]

Bemerkenswert scheint, dass sich die Einschätzungen berufsspezifisch nahezu durchgängig zugunsten der Kfz-Mechatroniker unterscheiden. D.h., auch hier erweist sich ähnlich wie bei BEICHT/ KREWERTH (2009) die Ausbildung der Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik als besonders optimierungsfähig.

## 5 Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen einerseits die hohe prädiktive Kraft der kognitiven Voraussetzungen für die weitere Kompetenzentwicklung und fügen sich damit gut in die Befundlage ein. Einflüsse der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung können zwar bestätigt werden, bleiben jedoch bezogen auf die mit dem MIZEBA erhobenen Konstrukte relativ schwach. Inwieweit der Einbezug weiterer Qualitätsindikatoren zu höheren Beiträgen zur Varianzaufklärung führt, bleibt zu untersuchen. Lohnend scheint nicht zuletzt auch der Einbezug von Ausbildungsmerkmalen, die nach den Ergebnissen von MAYER u. a. (1981) insbesondere in kleinbetrieblichen Ausbildungskontexten große Varianzen aufweisen. Die z. T. überraschenden Ergebnisse zu den wahrgenommenen Qualitätsmerkmalen in Voll- und Teilzeitform der Ausbildung legen auch den Gedanken nahe, dass zwischen den Ausbildungsformen auch Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zu verzeichnen sind. Das bestätigt sich in dieser Untersuchung auch empirisch, d. h. die Auszubildenden in der Teilzeitvariante erreichen durchgängig ein signifikant besseres Ausbildungsergebnis. Dabei sind allerdings auch die Selektionseffekte zu Beginn der Ausbildung zu berücksichtigen. Zudem ergaben sich diese Effekte in einer Vorläuferuntersuchung nur im Bereich des Problemlösens, im Bereich des Fachwissens fielen die Ergebnisse jedoch zu Gunsten der Berufsfachschüler aus (im Überblick NICKOLAUS 2006). Vor diesem Hintergrund scheint Vorsicht bei der Interpretation der Befundlage zum Einfluss der Ausbildungsform auf die Kompetenzentwicklung angezeigt.

Zu prüfen ist in weiteren Untersuchungen nicht zuletzt das erwartungswidrige Ergebnis zu den Zusammenhängen der Qualitätsmerkmale und der Kompetenzentwicklung in der dualen Ausbildungsvariante bei den Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik. Ob unsere

[7] Im Folgeprojekt (DFG-Gz.: Ni606/6-1), in das die gleichen Klassen einbezogen werden, sind ergänzende Erhebungen vorgesehen, die ggf. zur Erhellung des Phänomens beitragen.

Interpretation der negativen Korrelationen haltbar ist, bedarf der Überprüfung. Im Vorfeld ist dazu auch eine Vertiefung der theoretischen Überlegungen zur Verarbeitung der situativen Ausbildungskontexte durch Auszubildende mit unterschiedlichen Kognitiven Voraussetzungen (und Ansprüchen?) erforderlich. Weitere Aufschlüsse sind auch von einem gegenwärtig in Vorbereitung befindlichen Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung zu erwarten (DIETZEN/ TSCHÖPE/ VELTEN 2010), in dem auch ein wesentlich höherer Aufwand für die Erfassung der betrieblichen Ausbildungsqualität betrieben werden soll (Erhebung von „objektiven" Daten) und die Kompetenzerfassung auf IRT-Basis erfolgen wird.

## Literatur


BALS, T. u.a. (Hrsg.) (2008): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg (Band 1). Köln.

BEICHT, U./ KREWERTH, A. (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), H. 5, 9-13.

BUNK, G. P. (1989): Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im empirischen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Bd., H. 1, 20-34.

DAMM-RÜGER, S./ DEGEN, U./ GRÜNEWALD, U. (1988): Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in Ausbildungsbetrieben von Industrie, Handel und Handwerk (Sicherung und Steigerung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung – Band I). BIBB, Der Generalsekretär (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung. H. 101. Berlin, Bonn.

DGB-Jugend (2006): DGB Ausbildungsreport 2006. Die 25 wichtigsten Ausbildungsberufe in einem Ranking. Berlin.

DGB-Jugend (2005): Das Schwarzbuch Ausbildung. Berlin.

DIETTRICH, A. (2004): Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im IT-Bereich - Ergebnisse einer Untersuchung in Thüringen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 19. Jg., H. 35, 49-65.

DIETZEN, A./ TSCHÖPE, T./ VELTEN, S. (2010): In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, (im Druck).

EBBINGHAUS, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung sichern – Lösungen aus der Praxis. In: Schriftenreihe des Bundesinstitut für Berufsbildung – Berichte zur beruflichen Bildung. Berlin.

EBBINGHAUS, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB- Expertenmonitor. Online:

https://www.expertenmonitor.de/index.php?cmd=usrInquiryResults&inq_id=53 (17-11-2009).

EBBINGHAUS, M. (2009): Instrumente zur Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), H. 5, Bielefeld, 14-18.

EULER, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung Bund-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 127. Bonn.

FRANKE, G. u.a.: (1987): Der Lernort Arbeitsplatz – Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Schriftenreihe der Berufsbildungsforschung. Berlin.

GONON, P. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: KLIEME, E/ TIPPELT, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. 53. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel. 96-107.

GSCHWENDTNER, T./ ABELE, S./ NICKOLAUS, R. (2009): Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. In: ZBW, H. 4 (im Druck).

HÄFELI, K./ KRAFT, U./ SCHALLBERGER, U. (1988): Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Bern u.a.

HECKER, U. u.a.: Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Abschlussbericht des Forschungsprojektes. Online: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_14001.pdf (17-11-2009).

HOFF, E.-H./ LEMPERT, W./ LAPPE, L.(1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien In: Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 50. Bern.

JUNGKUNZ, D. (1996) Zufriedenheit von Jugendlichen mit ihrer Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 Bd. 4, 400-415.

JUNGKUNZ, D. (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks - Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim.

KÄRTNER, G./ OTTO, E.M./WAHLER, P. (1985): Auszubildende und Politik. In: FRIEBEL, H. (Hrsg.): Berufliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. Braunschweig, 204-228.

KNÖLL, B. (2007): Differenzielle Effekte von methodischen Entscheidungen und Organisationsformen beruflicher Grundbildung auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in der gewerblich-technischen Erstausbildung. Eine empirische Untersuchung in der Grundausbildung von Elektroinstallateuren. Aachen.

KRAPP, A./ SCHIEFELE, U./ WILD, K.-P./ WINTELER, A. (1993): Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). In: Diagonstica, 39. Jg., H. 4, 335-351.

KREMER, M. (2009): Qualitätsentwicklung systematisch ausbauen. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), H. 5. Bielefeld, 3-4.

KREWERTH, A./ EBERHARD, V./ GEI, J. (2008): Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn 2008. Online: https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf (17-11-2009).

KÜßNER, K. (2009): Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), H. 5, 5-8.

LEHMANN, R. H./ SEEBER, S. (2007): Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (ULME III). Behörde für Bildung und Sport, Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung. Hamburg

LEMPERT, W. (1968): Lehrlingsausbildung und Chancengleicheit – Beruf, Sprache, Sozialisation. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Jg., 741-756.

LEMPERT, W. (1986): Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Längsschnittuntersuchungen. In THOMAS, H./ ELSTERMANN, G. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte. Berlin, 105-144.

LEMPERT, W./ EBEL, H. (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg: Grundlagen für die Bemessung des Zeitraumes der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. (Freiburger Studien zu Politik und Soziologie) Freiburg i. Br.: Rombach.

LIPSMAIER, A. (Hrsg.) (1983): Berufsbildungspolitik in den 70er-Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beih. 4, Wiesbaden.

MAYER, E. U. A. (1981): Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Die berufliche Sozialisation Jugendlicher. Frankfurt a. M. u. a.

MÜNCH, J. U. A. (1981): Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin

MÜNK, D./ BREUER, K./ DEIßINGER, T. (Hrsg.) (2008): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen.

MÜNK, H. D./ WEIß, R. (HRSG.) (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

NICKOLAUS, R. (1997): Beruf und Bildung. Anmerkungen zur aktuellen Ausprägung einer spannungsreichen Relation. In: Die berufsbildende Schule, 49. Jg., H. 6, 185-190.

NICKOLAUS, R. (2006): Duale vs. vollzeitschulische Ausbildung. Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung. In: ZÖLLER, A. (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsaus-

bildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) Bielefeld., 76-90.

NICKOLAUS, R. (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. In: MÜNK, D./ WEIß, R. (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata.(Berichte zur beruflichen Bildung; Bd. 6). Bonn, 13-34.

NICKOLAUS, R./ GSCHWENDTNER, T./ ABELE, S. (2009): Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines VET-LSA. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online: http://www.bmbf.de/pub/Abschluss-Bericht_Druckfassung.pdf (17-11-2009).

NICKOLAUS, R./ GSCHWENDTNER, T./ GEIßEL, B. (2008): Modellierung und Entwicklung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Erstausbildung. In: ZBW, 104. Bd., H. 1, 48-73.

NICKOLAUS, R./ HEINZMANN, H./ KNÖLL, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: ZBW, 101 Bd., H.1, 58-78

NICKOLAUS, R./ KNÖLL, B./ GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: ZBW, 102. Bd., H. 4, 552-577

NICKOLAUS, R./ ROSENDAHL, J./ GSCHWENDTNER, T./ GEIßEL, B./ STRAKA, G. A. (2010): Erklärungsmodell zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: ZBW (Sonderheft) (zur Veröffentlichung eingereicht).

NICKOLAUS, R./ SCHANZ, H. (Hrsg.) (2008): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Baltmannsweiler.

PÄTZOLD, G./ DREES, G. (1989): Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. (Sozialwissenschaftliches Forum; Bd. 24) Köln, Wien.

PRENZEL, M./ KIRSTEN, A./ DENGLER, P./ ETTLE, R./ BEER, T. (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: BECK, K./ HEID, H. (1996): Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Beih. 13 zur ZBW. Stuttgart, 108-127.

QUANTE-BRAND, E./ ROSENBERGER, S./ BREDEN, M. (2006): Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Bremen.

ROTHGÄNGEL, E. (1991): Berufliche Grundbildung im Wandel. Intention – Implementation – Realisation – Evaluation am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Bd. 11) Frankfurt/M. u.a.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht): Bielefeld.

SCHANZ, M. (1965): Die Lehrlingsausbildung in Industrie und Handel. Diss. Mannheim.

SEEBER, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Bd., H. 1, 74-97.

SIEGER-HANUS, B. (2001): Einflussfaktoren auf die berufliche Sozialkompetenz und deren Entwicklung in der dualen kaufmännischen Erstausbildung. Hohenheim.

STAMM, M. (2006): Kluge Köpfe und goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 102, H. 2, Stuttgart, 226-248.

VERSTEGE, R. (2007): Berufliche Medienkompetenz und selbstorganisiertes Lernen. Konzeption und empirische Analyse internetbezogener Lernprojekte in der betrieblichen Ausbildung. Diss. Universität Hohenheim.

WANG, M. C./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research, Vol. 63, H. 3, 249-294

WEIß, R. (2008): Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation. In: BALS, T. u.a. (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb. Forschungsergebnisse und gute Praxis. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Tagungsband zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg, Bd. 1, 163-170.

WINTERHAGER, W. D. (1970): Lehrlinge – die vergessene Majorität. Weinheim, Berlin, Basel.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2008): Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Bd., H. 4, 511-538.

WITTMANN, E. (2001): Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank. (Berufliche Bildung im Wandel; Bd. 2) Frankfurt/M.

WOSNITZA, M./ EUGSTER, M. (2001): MIZEBA: ein berufsfeldübergreifendes Instrument zur Erfassung der betrieblichen Ausbildungssituation? Eine Validierung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Empirische Pädagogik, 15. Jg., H. 3, 411-427.

ZIMMERMANN, M./ WILD, K.-P./ MÜLLER, W. (1994): Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut. Universität Mannheim.

ZIMMERMANN, M./ WILD, K.-P./ MÜLLER, W. (1996): Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen. Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut. Universität Mannheim.

ZIMMERMANN, M./ WILD, K.-P./ MÜLLER, W. (1999): Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). In: ZBW, 95. Bd., H. 3, 373-402.

ZÖLLER, A. (2009): Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und externe Evaluation – Forschungsbericht. In: MÜNK, H.D./ WEIß, R. (Hrsg.) (2009): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 129-144.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

NICKOLAUS, R./ GSCHWENDTNER, T./ GEIßEL, B. (2009): Betriebliche Ausbildungsqualität und Kompetenzentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/nickolaus_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autoren:

### Prof. Dr. REINHOLD NICKOLAUS

Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik,
Universität Stuttgart

Geschwister Scholl Str. 25, 70174 Stuttgart

E-mail: nickolaus (at) bwt.uni-stuttgart.de

Homepage: http://www.uni-stuttgart.de/bwt/abteilung/mitarbeiter/direktor/nickolaus.php

### Dipl.-Gwl. TOBIAS GESCHWENDTNER

Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik,
Universität Stuttgart

Geschwister Scholl Str. 25, 70174 Stuttgart

E-mail: gschwendtner (at) bwt.uni-stuttgart.de

Homepage: http://www.unistuttgart.de/bwt/Inhalte/bwt_intern/mitarbeiter/gschwendtner.php

**Dipl. Gwl. BERND GEIßEL**

Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik,
Universität Stuttgart

Geschwister Scholl Str. 25, 70174 Stuttgart

E-mail: geissel (at) bwt.uni-stuttgart.de

Homepage: http://www.uni-stuttgart.de/bwt/

Burkhard Vollmers & Angela Kindervater
(Universität Hamburg)

# Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers_kindervater_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (VOLLMERS/ KINDERVATER 2009 in Ausgabe 17 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers_kindervater_bwpat17.pdf

Der Beitrag stellt zentrale Ergebnisse der Entwicklung von Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz bei lernbehinderten Jugendlichen innerhalb des Modellversuchs VAmB (Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken) vor. Außerdem werden die Hintergründe der wissenschaftlichen Konzeptualisierung und praktischen Durchführung der VAmB-Kompetenzmessung umrissen.

Im Modellversuch VAmB (www.vamb-projekt.de) wurde die Entwicklung der allgemeinen beruflichen Handlungskompetenz während der betrieblichen Praxisphase in der verzahnten Ausbildung evaluiert. Zu zwei Zeitpunkten, einmal direkt vor der betrieblichen Praxisphase, einmal unmittelbar danach, nahmen die Jugendlichen an einem Assessment-Center zur Kompetenzdiagnostik teil. Eingesetzt wurden Module aus den Assessment-Centern Profil-AC (www.profil-ac.de) und hamet2 (www.hamet.de). Beide Verfahren wurden von diagnostisch ausgebildeten Psychologen in Berufsbildungswerken speziell für den Bereich der Benachteiligtenförderung entwickelt. Kompetenzdiagnostik mit AC-Verfahren bedeutet, dass geschulte Beobachter die Güte der Leistungen der zu untersuchenden Personen einschätzen. Für VAmB wurden komplexe, offene, überwiegend handlungsorientierte Gruppenaufgaben ausgewählt, in denen bei den Auszubildenden Fähigkeiten der sozialen Interaktion und Kommunikation gefordert waren. In Abgrenzung zu anderen eher normativen Formen pädagogischer Evaluationen mittels Kompetenzdiagnostik in der Berufspädagogik wurde in VAmB einem explorativen Ansatz der Vorzug gegeben.

## Evaluation of company practice in the pilot project VAmB: measuring the competence of trainees with learning difficulties

This paper presents the main results of the development of subject competence, method competence, self-competence and social competence by young people with learning difficulties within the pilot project VAmB (acronym stands for Joint Training with Vocational Education Centres). In addition, the background to the scientific conceptualisation and practical implementation of the VAmB competence measurement is outlined.

In the pilot project VAmB (www.vamb-projekt.de) the development of the general vocational competence of action during the company practice phase of the joint training was evaluated. At two points, once immediately before the company practice phase, and once immediately after it, the young people took part in an assessment centre for competence assessment. Modules from the assessment centre profile AC (www.profil-ac.de) and hamet2 (www.hamet.de) were used. Both procedures were specially developed by trained psychologists in the area of supporting learners with difficulties. Measuring competence with AC procedures means that trained observers assess the quality of the achievements of the people being examined. For VamB, complex, open and mostly action-oriented

group tasks were selected, in which skills of social interaction and communication were required of the trainees. VamB, in contrast with other rather normative forms of pedagogical evaluations using competence measurement in vocational education and training pedagogy, gave precedence to an exploratory approach.

**BURKHARD VOLLMERS & ANGELA KINDERVATER** (Universität Hamburg)

# Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten

## Einführung

VAmB steht für „Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken“. Es handelt sich um einen Modellversuch zur Erstausbildung behinderter junger Menschen, der von 2005 bis 2009 von einem Wissenschaftlerteam am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (Projektleitung Wolfgang Seyd) formativ und summativ evaluiert wurde. Die verzahnte Ausbildung sieht vor, dass die auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligten Jugendlichen aus den Berufsbildungswerken (BBW) einen Teil ihrer Ausbildung, je nach Beruf etwa 8 bis 20 Monate, in mit den Berufsbildungswerken kooperierenden Betrieben absolvieren. Während der betriebspraktischen Phase bleiben die Jugendlichen aber Auszubildende des jeweiligen BBWs und erhalten dort weiterhin die notwendigen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen.

Ursprünglich trug der Modellversuch den Namen VAMB mit einem großem „M“. Dieses Kürzel stand für „Verzahnte Ausbildung METRO Group und Berufsbildungswerke“. Allein der Berufsbereich Handel und Verkauf wurde zunächst von den am Modellversuch beteiligten Berufsbildungswerken als verzahnte Ausbildung angeboten. 2007 wurde VAMB zu VAmB, und zu der METRO Group als Hauptkooperationspartner der Berufsbildungswerke gesellten sich fast 160, überwiegend klein- und mittelständische Betriebe. Neben der kaufmännischen Ausbildung öffnete sich die verzahnte Ausbildung für die Berufsbereiche Hauswirtschaft, Gastronomie, Logistik sowie Garten- und Landschaftsbau. 2009 wurde die verzahnte Ausbildung zu einem Regelangebot der Berufsbildungswerke und wird für fast alle Berufsfelder angeboten. Zugleich endete die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs mit einer abschließenden Fachtagung im Berufsbildungswerk Essen (vgl. den Tagungsband von SEYD/ PECHTOLD u.a. 2009).

Die Projektpartner gingen davon aus, dass sich durch die betriebliche Praxisphase, die Chancen der Jugendlichen auf Integration in den 1. Arbeitsmarkt erhöhen. Das Arbeiten und Lernen direkt in den Unternehmen sollte zur Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenz und der Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden beitragen. Trotz der von den Projektpartnern vereinbarten verbindlichen Standards zur Gestaltung der betriebsnahen Ausbildung (vgl. NOPPENBERGER 2008) gab es Unterschiede von Unternehmen zu Unternehmen und von Berufsbildungswerk zu Berufsbildungswerk in der Umsetzung der verzahnten Ausbildung. Gemeinsame Ausbildungspläne von Betrieben und Berufbildungswerken für verschieden Berufe wurden zudem erst im Laufe des VAmB-Projektes erarbeitet. Die Diskrepanzen

in der konkreten Umsetzung der betrieblichen Lernphase belegt die Untersuchung der Förderpläne in den an VAmB beteiligten Berufsbildungswerken (vgl. VOLLMERS/ SCHULZ 2010). In allen Förderplänen standen die Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen im Mittelpunkt. Hinsichtlich der Zielrichtung verschiedener Fördermaßnahmen und der formalen Qualität der Förderplandokumente zeigten sich jedoch beträchtliche Unterschiede.

Die Kompetenzmessung war ein Teil der Evaluation des Modellversuchs durch die wissenschaftliche Begleitung (vgl. VOLLMERS 2009 zu den anderen Arbeitsbereichen). Die besondere Bedeutung der Kompetenzuntersuchung in VAmB lag zum einen darin, Verfahrend der Kompetenzdiagnostik als relativ neue Instrumente der pädagogischen Diagnostik an den Berufsbildungswerken bekannt zu machen und dort dauerhaft in der Rehabilitations- und Förderdiagnostik zu etablieren. Zum anderen ging es darum, empirisch-methodische Konzepte zu umreißen, wie handlungsbasierte, fachübergreifende Kompetenzmessverfahren als wissenschaftliche Evaluationsinstrumente grundsätzlich in der beruflichen Rehabilitation und der Berufspädagogik sinnvoll eingesetzt werden können.

Zwischen 1999 und 2004 wurde, mit der Bereitstellung entsprechender Mittel durch die Politik, eine Reihe von handlungsorientierten Kompetenzdiagnostikinstrumenten für den Bereich der Berufsvorbereitung und Berufsförderung entwickelt (vgl. zu dieses Instrumenten die Expertise von ENGGRUBER/ BLECK 2005, in Kurzform auch BLECK/ ENGGGRUBER 2008a). Ziel der Politik war es, mit diesen neuen Instrumenten zum einen den Berufsfindungsprozess benachteiligter Jugendlicher zu erleichtern und zum anderen die Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für diese Jugendlichen direkt in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zu verbessern.

Unter diesen Instrumenten war auch das in VAmB eingesetztes Verfahren Profil-AC (www.profil-ac.de). Ergebnisse zum Kompetenzstatus und zur Kompetenzentwicklung größerer Stichproben aus der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt liegen aber, abgesehen von einer Ausnahme (BLECK/ ENGGRUBER 2008b), bisher noch nicht vor. Insofern beschritt die wissenschaftliche Begleitung in VAmB mit ihrer handlungsorientierten Kompetenzuntersuchung in der beruflichen Rehabilitation empirisches Neuland.

Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, wird im Folgenden zunächst das methodische Konzept der VAmB-Kompetenzuntersuchung umrissen. Dies geschieht in Abgrenzung zu der in der Erziehungswissenschaft und der Berufspädagogik vorherrschenden, tendenziell eher curricular-normativ ausgerichteten Form der Kompetenzmessung, soweit diese auf Item-Response-Modellen beruht.

## 1 Die Methodik curricular-normativ ausgerichteter Kompetenzuntersuchungen

Im letzten Jahrzehnt ist in der Erziehungswissenschaft und in der Berufspädagogik die Durchführung von Kompetenzuntersuchungen bei Schülern/innen, Auszubildenden und Studierenden eine anerkannte und gängige Form der Evaluation geworden. Einerseits soll damit

die Lernausgangslage vor Bildungsmaßnahmen bestimmt werden, andererseits sollen die aus ihnen resultierenden Lernerfolge ermittelt werden. Theoretisch und auch methodisch sind dabei unterschiedliche Akzentuierungen möglich, da es verschiedene Perspektiven und unterschiedliche Erkenntnisziele in Hinsicht auf die Kompetenzen von Lernenden in Bildungsprozessen gibt.

Ingesamt überwiegt in der quantifizierenden Kompetenzforschung in der Erziehungswissenschaft und in der Berufspädagogik deutlich ein normativer und modellierender Forschungszugang. Diese Form der Kompetenzmessung prüft, inwieweit die in einem Curriculum definierten Lehr- und Lernziele unmittelbar empirisch messbare Anknüpfungspunkte in den kognitiven Strukturen der Lernenden finden oder nach Abschluss einer Bildungsmaßnahme gefunden haben. Das Vorgehen ist in etlichen Lehrtexten beschrieben worden (z.B. HARTIG/ KLIEME 2006). Die typische Abfolge der Untersuchungsschritte ist:

- Analyse der im Curriculum eines Bildungsganges formulierten Lehr- und Lernziele,
- Modellierung von dazu passenden Wissens- bzw. Kompetenzaspekten,
- Konstruktion daraus abgeleiteter Testaufgaben,
- Durchführung des gesamten Aufgabensets in der untersuchten Personengruppe,
- Ermittlung der statistischen Schwierigkeitsgrade bzw. der Lösungswahrscheinlichkeiten der Testaufgaben,
- Modellierung von Kompetenzniveaustufen ausgehend von den errechneten Lösungswahrscheinlichkeiten,
- Ermittlung der Verteilungen bezüglich der Anzahl richtiger Lösungen – und damit der Kompetenzniveaus - in der untersuchten Stichprobe.

Paradigmatisch für diese Methodik stehen natürlich die PISA-Studien (FREY/ TASKINEN/ SCHÜTTE/ PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND 2009), auch wenn bei den PISA-Untersuchungen kein konkretes Curriculum als Vorgabe fungierte. Ein Beispiel dieses curricular-normativ ausgerichteten Vorgehens in der Berufspädagogik ist die Kompetenzmessung im Hamburger Modellversuch ULME (Untersuchung der Lernstände, Motivation und Einstellungen am Beginn der beruflichen Ausbildung bzw. am Ende der teilqualifizierenden Bildungsgänge an Berufsfachschulen) an verschiedenen Gruppen von Berufsschülern an 17 Berufsschulen. Schwerpunkt war das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Grundlegende kognitive Prozesse eines sich Wissen aneignenden Individuums (BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005) wurden als beruflich relevante Wissensformen und Leistungen modelliert (HOFMEISTER 2005). Vor diesem Hintergrund entwickelten die Wissenschaftler/innen mittels statistischer Analysen einen Pool berufsfeldspezifischer Multiple-Choice-Aufgaben. Mit Bezug auf die Antworthäufigkeiten in der untersuchten Stichprobe von Hamburger Berufsschülern lassen sich unter Verwendung des Item-Response-Verfahrens Kompetenzniveaustufen für das untersuchte Berufsfeld modellieren (SEEBER 2005).

Die statistische Konstruktions- und Verfahrenslogik dieser Form der Kompetenzuntersuchung entspricht in vielen Schritten der psychologischen Intelligenzforschung, auch wenn in der pädagogischen Kompetenzforschung zur statistischen Einordnung der gemessenen Testwerte Item-Response-Modelle an die Stelle der klassischen Testtheorie rücken. Diese Form der Kompetenzforschung beruft sich oft auf die statistischen Konzepte psychologischer Leistungs- und Intelligenztests und die dabei angewendeten statistischen Analysemethoden. Und sie orientieren sich an den in der psychologischen Testtheorie formulierten klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität und berechnen sie auf ähnliche Art und Weise (vgl. HARTIG/ JUDE 2007, 19f.).

Normativ ausgerichtete Kompetenzuntersuchungen gehen in erster Linie von den curricular geforderten Ansprüchen an die Kompetenz- und Wissensentwicklung der Lernenden aus. Sie nehmen diese als Maßstab, um Modelle, Normen und Standards der Kompetenzmessung zu bestimmen, um die untersuchten Personen, oder auch verschiedene Bildungsinstitutionen oder ganze Bildungssysteme, quantitativ, oft im Sinne einer Rangordnung, miteinander zu vergleichen. Damit rückt diese Form der Kompetenzmessung bei Lehr-Lern-Prozessen letztlich die Perspektive der Bildungsinstitutionen bzw. deren Curricula in den Vordergrund: „Die Produktivität von Bildungssystemen, die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und der Lernerfolg von Individuen soll messbar gemacht werden, um Bildungsprozesse besser lenken zu können“ (KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007, 8).

Die perspektivische Verengung dieses Ansatzes besteht darin, dass individuelle Lernprozesse und Lernerfolge, die nicht durch das Curriculum definiert werden, gleichwohl aber in der Perspektive der Lernenden oder der Lehrenden erlebte Realität sind, in der Kompetenzmessung keine ausreichende Berücksichtigung finden. Was jenseits des fest geschriebenen Curriculums bei den Betroffenen an Lern- oder Persönlichkeitsentwicklung stattfindet, das bleibt der normativen Kompetenzmessung größtenteils verborgen.

## 2 Das explorative Konzept der Kompetenzmessung in VAmB

Die Kompetenzmessung in VAmB unterscheidet sich konzeptionell von der soeben skizzierten normativen Form vor allem in dreierlei Hinsicht: Erstens ist sie stärker explorativ, d.h., sie ist weniger auf curricular erwartete Lernprozesse orientiert, sondern interessiert sich mehr für unerwartete, informelle Lernprozesse. Zweitens untersucht sie berufsfeldübergreifende Kompetenzen anstatt berufsfeldspezifisches Wissen zu modellieren. Und drittens schließlich ist der Maßstab der Messung nicht naturwissenschaftlich. Er ist nicht unmittelbar im Messinstrument inkorporiert, sondern er bestimmt sich über den Konsens verschiedener Beobachter/innen bzw. Beurteiler/innen, die sich über ihre Einschätzungen zu den Kompetenzen der Jugendlichen verbal austauschen und sich einigen. Es ist also ein konsensueller Maßstab.

Zu erstens: Mit ihrer eher explorativen Orientierung verfolgt die VAmB-Kompetenzmessung das Ziel, Kompetenzaspekte in den Blick zu nehmen, die nicht vorab curricular im Ausbildungsplan definiert sind, doch für beruflichen Erfolg bedeutsam sein können. Damit nimmt sie Anregungen aus der qualitativen Sozialforschung auf. In seinem „Umriss zu einer Metho-

dologie qualitativer Sozialforschung“ formulierte Gerhard KLEINING (1982/2003) als Grundsatz einer explorativen, heuristischen Forschungsstrategie, dass ein Forschungsgegenstand nicht vorab definiert oder modelliert werden sollte, um den Forschungsprozess ergebnisoffen zu gestalten und um unterschiedliche Perspektiven der Akteure im Feld zu berücksichtigen (KLEINING 1982/2003, 9 f.). Deshalb wurde in der VAmB-Kompetenzmessung das Hauptgewicht auf die Perspektive des an der Ausbildung der Jugendlichen beteiligten Fachpersonals der Berufsbildungswerke gelegt und auch der Perspektive der betroffenen Jugendlichen über Selbsteinschätzungen ihrer Kompetenzen Rechnung getragen.

Zu zweitens: Berufsfeldübergreifende Kompetenzaspekte wurden mit der Kompetenzuntersuchung in VAmB evaluiert, weil die Praxis in den Betrieben während des Modellversuchs VAmB in erster Linie auf übergreifende Ausbildungsziele ausgerichtet war. Die Projektpartner im Modellversuch VAmB definierten als Zweck der Ausbildungsphase im Betrieb, dass die Jugendlichen in erster Linie ihre berufliche Handlungskompetenz und ihre Beschäftigungsfähigkeit ausbauen (SEYD/ SCHULZ/ VOLLMERS 2007). Die fachspezifische Ausbildung und Förderung wurde dagegen weiterhin überwiegend durch das Berufsbildungswerk geleistet.

Zu drittens: Die Ergebnisse der VAmB-Kompetenzuntersuchung zu den Aspekten der allgemeinen beruflichen Handlungskompetenz beruhen auf Beobachterurteilen. Assessment-Center im Bereich der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung, wie das in VAmB eingesetzte Verfahren, zeichnen sich generell dadurch aus, dass an den verschiedenen Stationen Fremdeinschätzungen von trainierten Beobachtern/innen, aber auch Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, erhoben werden. Das wird in entsprechenden Synopsen als wichtiges Qualitätsmerkmal der AC-Verfahren im Bereich der Berufsfindung und Berufsvorbereitung herausgestrichen (z.B. SCHAUB 2005, 14, INBAS 2008, 4f.). Auf diese Weise wird der Expertise der unmittelbar im Ausbildungsfeld handelnden Personen besonderes Gewicht bei der Kompetenzeinschätzung gegeben.

## 3 Das Design der VAmB-Kompetenzmessung

Die Kompetenzmessung im Modellversuch fand für die untersuchten Jugendlichen zweimal, jeweils unmittelbar vor der Ausbildungsphase im Unternehmen und direkt am Ende derselben statt. Näherungsweise kann die Untersuchungsanlage als einfaches quasi-experimentelles Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe bezeichnet werden, das in der empirischen Bildungsforschung zur Überprüfung der Effekte pädagogischer Trainings oder der Wirkung spezieller Unterrichtsformen verwendet wird (vgl. SCHREIER 2007, 331f.). Allerdings handelte es sich bei der betriebspraktischen Phase in VAmB nicht um eine spezifisch wirkende Ausbildungs- oder Unterrichtsmaßnahme. Vielmehr überlagern sich pädagogische Einflüsse auf die Jugendlichen aus mindestens drei parallelen Lernorten. Neben den überwiegend informellen, nur teilweise pädagogisch angeleiteten Lernprozessen im Betrieb, wurden die VAmB-Auszubildenden während der verzahnten Ausbildung im Berufsbildungswerk weiterhin durch

gezielte Fördermaßnahmen unterstützt und nahmen auch am fachspezifischen Unterricht im Berufsbildungswerk oder in der Berufsschule teil.

Bei der Bewertung der Kompetenzentwicklung der Jugendlichen in der verzahnten Ausbildung ist also von einer komplexen Wechselwirkung verschiedener Lernerfahrungen der Jugendlichen auszugehen. Keineswegs sind die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung am Ende der verzahnten Ausbildung allein auf die betriebspraktische Phase zurückzuführen. Eine Kausalität der betriebsnahen Ausbildung in der Wirkung auf eine positive oder negative Kompetenzentwicklung wird in dieser Studie nicht postuliert. Die Rahmenbedingungen des VAmB-Projekts, in dem Inhalte, didaktische Form und Förderkonzept in der betrieblichen Lernphase erst allmählich ausgestaltet wurden, ließen kein kontrolliertes Design von Versuchs- und Kontrollgruppe zu. Kausale Wirkungen konnten somit nicht untersucht werden.

## 4 Aufgaben und Beurteilungsbögen im Assessment-Center in VAmB

Die Kompetenzmessung wurde 2005 zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs konzipiert, als der Verkaufsbereich das einzige Berufsfeld in der verzahnten Aubsildung war. Aus dem modularisierten AC-Verfahren Profil-AC (zu dessen Konzept BREISACHER 2009, zu den Materialien KENN/ RIBEIRO u.a. 2003) wurden Aufgaben ausgewählt, welche die Projektbeteiligten als relevant für dieses Berufsfeld ansahen. Es waren solche, in denen die Sozialkompetenzen eine große Rolle spielten. Daneben wurden auch Leistungstests zu den Kulturtechniken (Deutsch und Rechnen) durchgeführt sowie mehrere Leistungsprüfungen aus dem Verfahren hamet2 (www.hamet.de ), bei denen es um motorische Routinetätigkeiten und Auffassungsgeschwindigkeit am Computer ging. Mitgeteilt werden im Folgenden allein die Ergebnisse der Aufgaben aus Profil-AC, die auf den Beobachterurteilen zur Allgemeinen beruflichen Handlungskompetenz (Fach- bzw. Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Selbstkompetenzen sowie Sozialkompetenzen) fußen.

Die Werte der Beobachterurteile beziehen sich auf insgesamt vier verschiedene Stationen des Assessment-Centers, das jeweils zwei halbe Tage, zusammen etwa 10 Stunden, dauerte.

1. Gruppenaufgabe WG Planung: Die Auszubildenden müssen in einer Gruppe von drei bis fünf Personen den gemeinschaftlichen Bezug einer Wohnung planen und verschiedene Vereinbarungen treffen. Bei der Wiederholungstestung am Ende der verzahnten Ausbildung wurde stattdessen eine Reise geplant.

2. Gruppenaufgabe Turmbau: Die Auszubildenden sollen in einer Gruppe von drei bis fünf Personen gemeinsam ein turmähnliches Gebäude aus Papier basteln. Bei der Wiederholungstestung wurde stattdessen ein Registerkasten mit Karten aus Pappe konstruiert.

3. Fachspezifisches Rollenspiel Verkauf: Ein Kunde, gespielt von einer/m Mitarbeiter/in des Berufsbildungswerkes, möchte ein Sonderangebot kaufen, das nicht mehr verfügbar ist. Der Verkäufer, gespielt vom zu beurteilenden Auszubildenden, soll ein teureres Produkt anbieten und verkaufen.

4. Arbeitsverhalten bei den Aufgaben aus dem hamet2: Bei diesen Tests mit Material aus einer Werkstatt (manuelle Routine) und am Computer (Instruktion) mussten die Jugendlichen ihren Arbeitsplatz selbst organisieren und aufräumen. Dabei wurden sie von Beobachtern beurteilt.

Die Details zum Verlauf der gesamten Kompetenzuntersuchung sind in anderen Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs VAmB ausführlich dargestellt (VOLLMERS 2008 und 2007). Während der genannten vier Stationen des Assessment-Centers wurde jede/r Jugendliche von insgesamt zwei bis vier vorher geschulten Beobachtern/innen an Hand eines Beurteilungsbogen zu den vier Kompetenzbereichen, also Fach- bzw. Sachkompetenzen, Selbstkompetenzen, methodische Kompetenzen und Sozialkompetenzen, eingeschätzt. Die Beobachter/innen füllten zu jeder der vier Stationen jeweils einen Beobachtungsbogen aus. Anschließend erstellte jede/r Beobachter/in daraus wiederum einen Gesamtbogen zur Beurteilung der von ihr/ihm beobachteten Jugendlichen. In einer abschließenden Beobachterkonferenz besprachen die Beobachter/innen ihre Gesamtwerte für alle Jugendlichen und füllten jeweils einen gemeinsamen Beobachtungsbogen für jeden Jugendlichen aus. Dieser Gesamtbeurteilungsbogen wurde der wissenschaftlichen Begleitung zugesandt und stellt die Grundlage für die in diesem Artikel mitgeteilten Forschungsergebnisse dar.

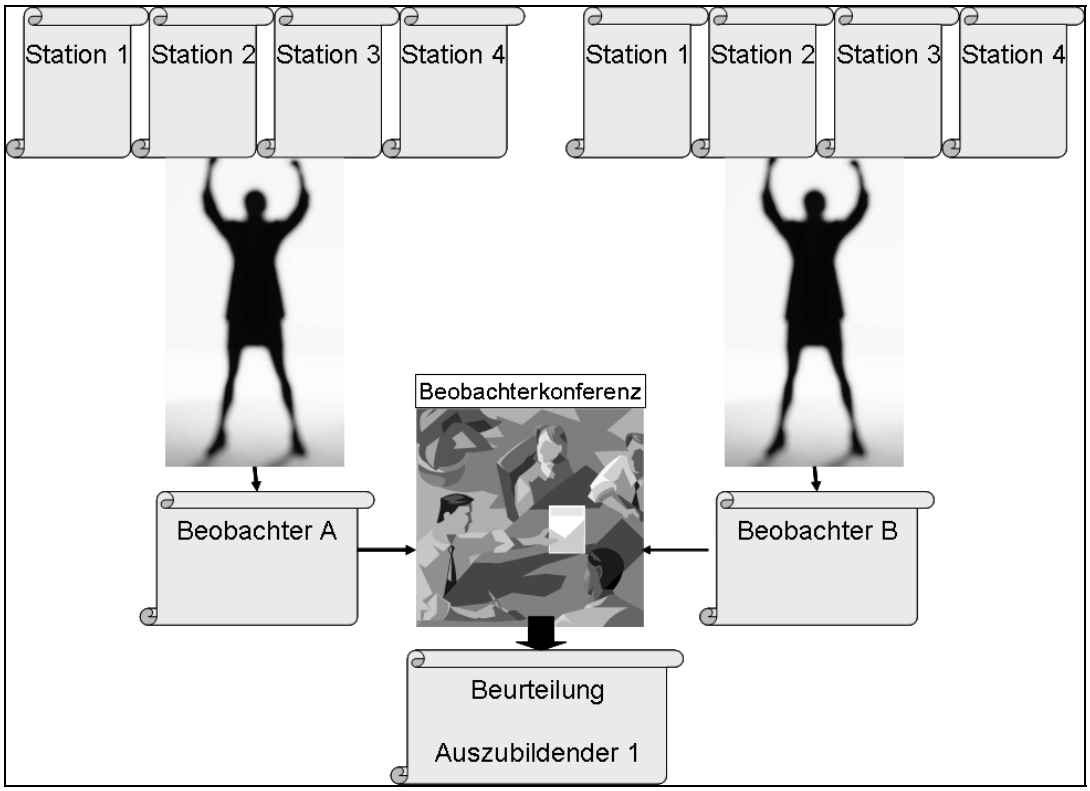


Abb. 1: Von den Einzelbeobachtungen zur Gesamtbeurteilung

Beurteilt wurden die Jugendlichen an allen vier Stationen des Assessment-Centers auf allen Beurteilungsdimensionen anhand einer einheitlichen 5-stufigen Skala. Die Werte 1 und 2 zeigen einen Förderbedarf für die entsprechenden Kompetenzaspekte an.

Tabelle 1: **Einheitliche 5er-Skala auf allen Beurteilungsbögen**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Kann der/ die Auszubildende noch nicht | Förderbedarf vorhanden |
| 2 | Kann der/ die Auszubildende zum Teil | |
| 3 | Kann der/ die Auszubildende | Kein Förderbedarf |
| 4 | Kann der/ die Auszubildende gut | |
| 5 | Kann der/ die Auszubildende sehr gut | |

Der Gesamtbeobachtungsbogen umfasste insgesamt 27 Aussagen, alle mit dieser 5-stufigen Skala (der Gesamtbeurteilungsbogen ist im Handbuch von KENN/ RIBEIRO/ GÜNERT et al. 2003). Für jede dieser 27 Aussagen liegt eine inhaltlich spezifische qualitative Umschreibung der fünf Skalenpunkte vor, wie es Tabelle 2 beispielhaft für die Dimension Kontaktfähigkeit aufzeigt.

Tabelle 2: **Beispiel der Skalenpunkte für die Aussage „Kontaktfähigkeit“**

| **Qualitative Verhaltensbeschreibung** | **Wert** |
|---|---|
| Auszubildende/r wirkte verschlossen und zog sich zurück | 1 |
| Auszubildende/r zeigte sich nur in bekannter Gruppe aufgeschlossen | 2 |
| Auszubildende/r ging von sich aus auf andere zu | 3 |
| Auszubildende/r zeigte sich offen und kontaktfreudig | 4 |
| Auszubildende/r zeigte sich offen und kontaktfreudig und intensivierte Kontakte zu anderen | 5 |

Die fünf Skalenstufen sind von den Beobachtern durchgeführte diagnostische Klassifikationen, die eine Rangreihe bilden. In der Skalierung handelt es sich um eine Ordinalskala von Beobachtereinschätzungen, was dementsprechend für die statistischen Analysen der Daten zu berücksichtigen ist (vgl. WIRTZ 2004).

Vor dem Hintergrund der qualitativen Beschreibung kam der Schulung der Beobachter/innen, welche die Kompetenzen der Jugendlichen einzuschätzen hatten, natürlich besondere Bedeutung zu. Die Güte der Beurteilung bei Assessment-Centern steht und fällt mit der Kompetenz der eingesetzten Beobachter/innen. Die entsprechenden Schulungen dauerten zwei Tage. Anfangs führte das Entwicklungsteam des Verfahrens Profil-AC des Christlichen Jugenddorfs Deutschland aus Offenburg die Schulungen durch. Als sich in der zweiten Pro-

jektphase ab 2007 neue Berufsbildungswerke am Modellversuch VAmB beteiligten, gestaltete die Beobachterschulungen in diesen BBWs die wissenschaftliche Begleitung.

## 5 Stichprobe der untersuchten Jugendlichen

Untersucht wurden in VAmB in der ersten Testrunde zwischen 2005 und 2009 insgesamt 188 Auszubildende mit Lerneinschränkungen an 14 Berufsbildungswerken in der Bundesrepublik Deutschland. Davon absolvierten 143 Jugendliche ihre Berufsausbildung im Bereich Handel. Aufgrund von Projektabbrüchen, Krankheit und Motivationsproblemen nahmen an der 2. Testrunde nur noch 110 Auszubildende aus dem Berufsfeld Verkauf teil.

Tabelle 3: **Ausbildungsberufe im Bereich Handel in der VAmB-Kompetenzmessung**

| **Ausbildungsberuf** | **1. Testrunde** | | **2. Testrunde** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Anzahl** | **Prozent** | **Anzahl** | **Prozent** |
| Verkaufshelfer/in | 31 | 21,7% | 28 | 25,5% |
| Verkäufer/in | 104 | 72,7% | 75 | 68,2% |
| Einzelhandelskauffrau/ -mann | 8 | 5,6% | 7 | 6,4% |
| Summe | 143 | 100% | 110 | 100% |

Die im Berufsfeld Handel untersuchten 143 Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der ersten Testrunde zwischen 17 und 29 Jahre alt (Mittelwert = 19,6). Die weiblichen Ausbildenden waren gegenüber den jungen Männern ganz leicht in der Unterzahl (n = 70 zu n = 73). In den Berufsbildungswerken werden im kaufmännischen Bereich die Ausbildungsberufe Einzelhandelskauffrau/ -mann, Verkäufer/in und Verkaufshelfer/in angeboten. Die leistungsstärksten Jugendlichen erlernen den Beruf Einzelhandelskauffrau/ -mann, die leistungsschwächsten den Beruf Verkaufshelfer/in. Die Ausbildungen dauern zwei oder drei Jahre. Möglich ist für die Jugendlichen im BBW grundsätzlich auch ein „Aufstieg“ vom Verkaufshelfer zum Verkäufer und dann zum Einzelhandelskaufmann, so dass einzelne Jugendliche bis zu vier Jahren eine Verkaufsausbildung im Berufsbildungswerk bestreiten.

## 6 Empirische Ergebnisse

Es interessierte einerseits, in welchen Bereichen die Jugendlichen zu Beginn der Praxisphase Förderbedarf aufweisen und in welchen dies nicht der Fall sein würde. Dieser Untersuchungsaspekt richtete sich also auf die Lernausgangslage der VAmB-Auszubildenden. Andererseits wurde untersucht, wie sich durch die verzahnte Ausbildung die verschiedenen Kompetenzbereiche entwickeln. Kommt es zu einer positiven Entwicklung in verschiedenen Kompetenzaspekten? Vermindert sich der entsprechende Förderbedarf? Gibt es Kompetenzbereiche, die durch die verzahnte Ausbildung besonders stark beeinflussbar sind, andere hin-

gegen nicht? All diese Fragen nehmen den durch die verzahnte Ausbildung erreichten Lernerfolg unter die Lupe.

Der Gesamtbeobachtungsbogen umfasst zu den vier Kompetenzbereichen insgesamt 27 Aussagen. Indes zeigte sich, dass nicht alle 27 Merkmale bei den 143 untersuchten Personen im Berufsfeld Handel im Assessment tatsächlich beobachtbar waren. Trotz der einheitlichen, standardisierten Testinstruktion zeigen alle Erfahrungen mit Assessment-Centern, dass Gruppenaufgaben und Rollenspiele, je nach Teilnehmerzusammensetzung, aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten der Interaktion ganz unterschiedliche Dynamiken entwickeln. Konflikte kamen unter den VAmB-Jugendlichen in der Testung zum Beispiel fast gar nicht vor. Ganz selten wurde untereinander offen Kritik geäußert. Das Ansprechen von Konflikten und das angemessene Äußern von Kritik im Team, zwei zentrale Aspekte der Sozialkompetenzen, konnten daher, obwohl sie im Beobachtungsbogen vorgesehen waren, nicht in die Auswertung aufgenommen werden. Beobachtungsmerkmale, die in weniger als 100 der untersuchten Fälle vorkamen, wurden grundsätzlich von der Auswertung ausgeschlossen. So verringerte sich die Gesamtzahl der Aussagen, zu denen in ausreichender Anzahl Beurteilungen durch die Beobachter/innen vorliegen, von 27 auf 20 Aussagen. Die Verteilung über die vier Kompetenzbereiche ist wie folgt:

Tabelle 4: **Anzahl der Aussagen pro Kompetenzbereich:**

| **Kompetenzbereich** | **Anzahl der Aussagen im Beobachtungsbogen** |
|---|---|
| Methodenkompetenzen | 6 |
| Fach- bzw. Sachkompetenzen | 3 |
| Sozialkompetenzen | 7 |
| Selbstkompetenzen | 4 |

## 6.1 Ergebnisse zur Lernausgangslage: Förderbedarf zu Beginn der betriebsnahen Ausbildung

Die Ergebnisse aus VAmB in den vier Bereichen Methoden-, Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden im Folgenden dargestellt und zur besseren Einordnung summarisch verglichen mit einer Stichprobe von Berufsschuleinmündern aus Südwestdeutschland (n = 305). Diese Gruppe nahm im Rahmen von Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsfindung in den Jahren 2002 und 2004 am Assessment mit Profil-AC teil. Die soziodemografischen Merkmale dieser Personengruppe werden nachfolgend kurz skizziert. Im Evaluationsbericht zu Profil-AC ist die Soziodemografie ausführlich dargestellt (vgl. KENN, BECK, BELOND u.a. 2005, 6f.). Bei der Schulbildung liegt diese Vergleichsgruppe mit einem Anteil von nur knapp 30 Prozent an Förderschülern/innen im Niveau über den VAmB-Jugendlichen. Der Anteil der Abiturienten/innen beträgt in dieser Vergleichsgruppe allerdings nur knapp 3 Prozent, so dass diese Vergleichsgruppe nicht das mittlere Niveau der Bildungsabschlüsse der

Berufsschulbeginner im dualen System in Deutschland erreicht. Zum Vergleich: Im Berufsbildungsbericht für das Jahr 2007 wird der Anteil der Ausbildungsplatzbewerber/innen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife für den Berichtszeitraum 2007 mit 15 Prozent angegeben (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2007, 75, Fußnote 56).

### *6.1.1 Methodenkompetenzen der VAmB-Auszubildenden:*

Die Methodenkompetenzen umfassen in Profil-AC die Aspekte Zielorientierung, Planungsorientierung, Problemlösefähigkeit und Ergebnisorientierung. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 5: **Förderbedarf (Skalenwert 1 oder 2) der VAmB-Jugendlichen bei Methodenkompetenzen (Ergebnisse in Prozent)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **Förderbedarf** |
|---|---|
| Zielorientierung:<br>Sucht neue Wege der Zielerreichung, falls erster Versuch misslingt. | 25,0% |
| Zielorientierung:<br>Legt vor Arbeitsbeginn ein Ziel fest und arbeitet darauf hin. | 25,2% |
| Planungsfähigkeit:<br>Plant Arbeitsabläufe. | 28,8% |
| Planungsfähigkeit:<br>Beachtet Zeit- und Arbeitspläne. | 22,1% |
| Problemlösefähigkeit:<br>Erkennt Probleme bzw. veränderte Anforderungen und reagiert darauf. | 31,1% |
| Ergebnisorientierung:<br>Bleibt solange bei einer Aufgabe, bis sie zur Zufriedenheit gelöst ist. | 16,8% |
| Ergebnisorientierung:<br>Erledigt Aufgaben termingerecht und vollständig. | 27,4% |

Der besten Ergebnisse, also den geringsten Förderbedarf, verzeichnen die VAmB-Jugendlichen bei der Aussage „Bleibt solange bei der Aufgabe, bis sie zur Zufriedenheit gelöst ist“. Den höchsten Förderbedarf, also das schlechteste Ergebnis, zeigt sich bei der Fähigkeit zum Erkennen und Lösen auftauchender Probleme.

Der mittlere Förderbedarf über alle Aufgaben hinweg liegt bei etwa 25 Prozent. Anders gesagt, für jeweils etwa ein Viertel der VAmB-Jugendlichen zeichnet sich massiver Unterstützungsbedarf in der betriebsnahen Ausbildung ab, soweit es um methodische Kompetenzen geht. Zum Vergleich: Bei der Vergleichsgruppe der Berufsschuleinmünder aus Südwestdeutschland liegt ein solcher Bedarf im Mittel nur bei 2 Prozent (vgl. KENN, BECK, BELOND u.a. 2005, 28 f.).

### *6.1.2 Fach- bzw. Sachkompetenzen der VAmB-Jugendlichen:*

Zu den mit Profil-AC gemessenen Fach- bzw. Sachkompetenzen gehören die Aspekte Durchhaltevermögen, Sorgfalt und Ordnungssinn. Diese drei Merkmale sind letztlich auch überfachlich gemeint. Die Kategorisierung dieser Merkmale unter dem Terminus Fachkompetenzen ist insofern unpassend, wurde aber in VAmB beibehalten, um nicht Verwirrung unter den Anwendern von Profil-AC zu stiften. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 6: **Förderbedarf (Skalenwert 1 oder 2) der VAmB-Jugendlichen bei Fach- und Sachkompetenzen (Ergebnisse in Prozent)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **Förderbedarf** |
|---|---|
| Durchhaltevermögen:<br>Kann sich einer Aufgabe zuwenden und einen Arbeitstag dabei bleiben. | 21,3% |
| Sorgfalt:<br>Geht mit den Materialien sorgfältig um, arbeitet genau/ gewissenhaft. | 16,5% |
| Ordnungssinn:<br>Hält den Arbeitsplatz/ Material in ordentlichem Zustand, räumt auf. | 14,8% |

Der mittlere Förderbedarf beträgt bei den übergreifenden Fachkompetenzen 17,5 Prozent. Damit liegt er unter dem Wert für die Methodenkompetenzen. Zum Vergleich: Die Gruppe der Berufsschuleinmünder aus Baden-Württemberg hat hier fast keinen Förderbedarf. Nur 0,3 Prozent dieser Gruppe erreichen auf den Beobachterskalen die Werte 1 oder 2 (vgl. KENN, BECK, BELOND u.a. 2005, 48 f.).

### *6.1.3 Sozialkompetenzen der VAmB-Jugendlichen*

Zu den in VAmB gemessenen Sozialkompetenzen gehören in Profil-AC die Aspekte Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kritikaufnahme, Durchsetzungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse vor.

Tabelle 7: **Förderbedarf (Skalenwert 1 oder 2) der VAmB-Jugendlichen bei Sozialkompetenzen (Ergebnisse in Prozent)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **Förderbedarf** |
|---|---|
| Kontaktfähigkeit:<br>Geht von sich aus auf andere zu. | 25,5% |
| Kommunikationsfähigkeit:<br>Formuliert Aussagen/ Meinungen so, dass andere sie verstehen. | 22,1% |
| Kommunikationsfähigkeit:<br>Kann zuhören. | 18,3% |
| Kritikfähigkeit:<br>Kann Kritik durch andere annehmen und das Verhalten anpassen. | 37,0% |
| Durchsetzungsfähigkeit:<br>Vertritt eigene Meinungen und versucht, sie durchzusetzen. | 40,0% |
| Teamfähigkeit:<br>Arbeitet mit anderen an Teamlösungen. | 18,2% |
| Einfühlungsvermögen:<br>Geht auf andere ein. | 36,4% |

Durchsetzungsfähigkeit und die Fähigkeit, Kritik anzunehmen – bei diesen beiden Aspekten sozialer Kompetenzen haben die Auszubildenden in VAmB mit 37 bzw. 40 Prozentanteil in den Skalenwerten 1 oder 2 den größten Nachholbedarf. Zuhören und mit anderen kooperieren, das können die Jugendlichen dagegen schon recht gut. Insgesamt ist der Unterstützungsbedarf in den Sozialkompetenzen, verglichen mit den anderen drei Kompetenzbereichen, am größten. Er liegt über alle sieben Aussagen zu den Sozialkompetenzen hinweg bei etwa 28 Prozent. Zum Vergleich: Die Gruppe der Berufsschuleinmünder hat mit 26 Prozent gleichfalls einen beachtlichen Nachholbedarf (vgl. KENN, BECK, BELOND u.a. 2005, 93f.). Auch gleichaltrige Jugendliche ohne Behinderungsdiagnose haben zu Beginn ihrer Ausbildung Schwierigkeiten mit Kooperation, Kommunikation, Kritikfähigkeit und Einfühlungsvermögen.

### *6.1.4 Selbstkompetenzen der VAmB-Auszubildenden*

Zu den in VAmB gemessenen Selbstkompetenzen gehören in Profil-AC die Aspekte Selbstkontrolle, Konzentration, Flexibilität und persönliche Hygiene.

Tabelle 8: **Förderbedarf (Skalenwert 1 oder 2) der VAmB-Jugendlichen bei Selbstkompetenzen (Ergebnisse in Prozent)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **Förderbedarf** |
|---|---|
| Selbstkontrolle.<br>Verhält sich in alltäglichen Situationen angemessen. | 25,0% |
| Konzentration:<br>Kann sich Aufgaben trotz Störfaktoren aufmerksam zuwenden. | 26,1% |
| Flexibilität:<br>Kann sich auf wechselnde Aufgaben einstellen. | 21,4% |
| Persönliche Hygiene:<br>Das äußere Erscheinungsbild ist sauber und gepflegt. | 13,4% |

Bei den Selbstkompetenzen liegt der mittlere Förderbedarf bei 21,5 Prozent. Der entsprechende Wert bei den Berufsschuleinmündern beläuft sich im Übrigen auf 11 Prozent (vgl. KENN, BECK, BELOND u.a. 2005, 103 f.).

### *6.1.5 Fazit zur Lernausgangslage vor der verzahnten Ausbildung*

Vor Eintritt in die verzahnte Ausbildung zeigte sich in der Kompetenzuntersuchung, dass etwa ein Drittel der Jugendlichen massiven Förderbedarf aufweist und während der betrieblichen Phase unbedingt auf die Unterstützung des Fachpersonals in den Berufsbildungswerken angewiesen sein wird. Dieses Ergebnis der Kompetenzeinschätzungen in Profil-AC kommt nicht überraschend, da bei allen Jugendlichen vor Beginn ihrer Ausbildung am BBW eine Lernbehinderung diagnostiziert wurde. Bei etwa einem Drittel kommen weitere Diagnosen, vor allem zu körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen, hinzu.

Positiv ist festzuhalten, dass in allen 20 Aussagen mit Beobachterurteilen jeweils mehr als die Hälfte der getesteten Jugendlichen die durch die Profil-AC-Untersuchung gesetzten Anforderungen in ausreichendem Maße erfüllt, also Skalenwerte von 3 bis 5 erzielte. Von der Mehrzahl dieser Jugendlichen war zu erwarten, dass sie die folgende betriebsnahe Ausbildung erfolgreich bewältigen würden. Tatsächlich lag die Projektabbruchrate der 143 in der ersten Testrunde untersuchten Jugendlichen im Berufsfeld Verkauf dann auch nur bei 10%. Die Quote an Projektabbrüchen in VAmB insgesamt, also einschließlich der Jugendlichen in den anderen vier Berufsfeldern, die nicht an der Kompetenzmessung teilnahmen, liegt im Übrigen bei 20 Prozent (SCHULZ 2009, 64). Die Mehrheit der Jugendlichen beendete ihre Ausbildung am BBW dennoch erfolgreich. Komplette Ausbildungsabbrüche kamen nur in 6 Prozent der Fälle vor.

Die Ergebnisse zur Lernausgangslage sind in den Sozialkompetenzen unter den vier Kompetenzbereichen am schwächsten. In dieser Hinsicht entsprachen die VAmB-Auszubildenden den von CJD Offenburg mit Profil-AC untersuchten Berufsschulanfängern in Südwest-

deutschland (s.o.). Indes galten für die Projektpartner in VAmB gerade die Sozialkompetenzen der Jugendlichen mit der angestrebten Ausbildung im Verkaufsbereich als besonders wichtig. Die Projektverantwortlichen gingen davon aus, dass in den Betrieben im Kundenkontakt gerade die Sozialkompetenzen bei den VAmB-Jugendlichen immer wieder gefordert sein werden und in der Folge sich auch verbessern würden. Für die zweite Messung, die am Ende der verzahnten Ausbildung stattfand, stellte sich die Frage, ob sich in diesem Kompetenzbereich tatsächlich Verbesserungen, also ein zahlenmäßiger Rückgang des Förderbedarfs, zeigen würde.

## 6.2 Die Ergebnisse zum Lernerfolg: Ein Vergleich der 1. und 2. Testrunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Vergleich der ersten und zweiten Messung dargestellt, abermals getrennt nach den vier Kompetenzbereichen und erneut als Prozentwerte. Ein geringer Prozentwert bei der 2. Testung bedeutet einen Rückgang des Förderbedarfs bzw. eine Verbesserung der Leistung in Profil-AC nach Einschätzung der Beobachter/innen.

Berücksichtigt wurden für diesen Vergleich allein die Fälle, von denen Testwerte in beiden Runden vorliegen. Das sind 110 Jugendliche. Von den 143 untersuchten Jugendlichen in der ersten Testrunde im Berufsfeld Verkauf konnten leider 33 aufgrund von Projektabbrüchen, Krankheit oder aus Gründen der Ausbildungsorganisation nicht an der 2. Testrunde teilnehmen.

### *6.2.1 Entwicklung der Methodenkompetenzen der VAmB-Jugendlichen*

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung in diesem Bereich - Zielorientierung, Planungsorientierung, Problemlösefähigkeit und Ergebnisorientierung- zusammen.

Tabelle 9: **Entwicklung der Methodenkompetenzen der VAmB-Jugendlichen (Prozentwerte des gemessenen Förderbedarfs)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **1. Runde** | **2. Runde** |
|---|---|---|
| Zielorientierung:<br>Sucht neue Wege der Zielerreichung, falls erster Versuch misslingt. | 21,6% | 18,9% |
| Zielorientierung:<br>Legt vor Arbeitsbeginn ein Ziel fest und arbeitet darauf hin. | 23,5% | 15,7% |
| Planungsfähigkeit:<br>Plant Arbeitsabläufe. | 26,4% | 24,2% |
| Planungsfähigkeit:<br>Beachtet Zeit- und Arbeitspläne. | 18,1% | 20,9% |
| Problemlösefähigkeit:<br>Erkennt Probleme bzw. veränderte Anforderungen und reagiert darauf. | 29,5% | 34,1% |
| Ergebnisorientierung:<br>Bleibt solange bei einer Aufgabe, bis sie zur Zufriedenheit gelöst ist. | 14,4% | 2,2% |
| Ergebnisorientierung:<br>Erledigt Aufgaben termingerecht und vollständig. | 24,1% | 21,7% |

Hier ist die Tendenz der Kompetenzentwicklung uneinheitlich. Während sich die Jugendlichen in den beiden Aspekten Zielorientierung und Ergebnisorientierung gesteigert haben, die Anzahl der niedrigen Skalenwerte 1 oder 2 also rückläufig ist, kehrt sich diese Tendenz bei der Planungs- und der Problemlösefähigkeit genau um. Insgesamt scheinen die Jugendlichen in ihrer Entwicklung der Methodenkompetenzen zu stagnieren.

### *6.2.2 Entwicklung der Fachkompetenzen der VAmB-Jugendlichen*

Die nachfolgende Tabelle stellt die Aspekte der Fachkompetenz – Durchhaltevermögen, Sorgfalt und Ordnungssinn – vor.

Tabelle 10: **Entwicklung der Fachkompetenzen der VAmB-Jugendlichen (Prozentwerte des gemessenen Förderbedarfs)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **1. Runde** | **2. Runde** |
|---|---|---|
| Durchhaltevermögen:<br>Kann sich einer Aufgabe zuwenden und einen Arbeitstag dabei bleiben. | 19,1% | 12,1% |
| Sorgfalt:<br>Geht mit den Materialien sorgfältig um, arbeitet genau/ gewissenhaft. | 19,1% | 13,4% |
| Ordnungssinn:<br>Hält den Arbeitsplatz/ Material in ordentlichem Zustand, räumt auf. | 17,0% | 13,3% |

Durchgängig zeigen sich in allen drei Aspekten leichte Verbesserungen in den Ergebnissen. Der Förderbedarf hat in den Fachkompetenzen bei den Jugendlichen im Mittel leicht abgenommen.

### *6.2.3 Entwicklung der Sozialkompetenzen der VAmB-Jugendlichen*

Zu den in VAmB gemessenen Sozialkompetenzen gehören in Profil-AC die Aspekte Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kritikaufnahme, Durchsetzungsfähigkeit, Teamfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 11: **Entwicklung der Sozialkompetenzen der VAmB-Jugendlichen (Prozentwerte des gemessenen Förderbedarfs)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **1. Runde** | **2. Runde** |
|---|---|---|
| Kontaktfähigkeit:<br>Geht von sich aus auf andere zu. | 24,8% | 19,4% |
| Kommunikationsfähigkeit:<br>Formuliert Aussagen/ Meinungen so, dass andere sie verstehen. | 19,4% | 20,4% |
| Kommunikationsfähigkeit:<br>Kann zuhören. | 18,2% | 17,0% |
| Kritikfähigkeit:<br>Kann Kritik durch andere annehmen und das Verhalten anpassen. | 32,9% | 30,0% |
| Durchsetzungsfähigkeit:<br>Vertritt eigene Meinungen und versucht, sie durchzusetzen | 40,0% | 26,5% |
| Teamfähigkeit:<br>Arbeitet mit anderen an Teamlösungen. | 17,0% | 17,6% |
| Einfühlungsvermögen:<br>Geht auf andere ein. | 33,3% | 15,3% |

Markante Steigerungen, also eine deutliche Abnahme des gemessenen Förderbedarfs, zeigen die VAmB-Jugendlichen in der Durchsetzungsfähigkeit und im Einfühlungsvermögen. In der Kontaktfähigkeit sind leichte Verbesserungen zu erkennen, bei den restlichen vier Aussagen bleiben die gezeigten Testleistungen nahezu konstant. Über alle Aussagen hinweg geht der Förderbedarf von insgesamt 26,5 Prozent in der ersten Testung auf 20,9 Prozent in der zweiten zurück. Insgesamt haben sich die Jugendlichen in ihren sozialen Kompetenzen am Ende der verzahnten Ausbildung also leicht verbessert.

#### *6.2.4 Entwicklung der Selbstkompetenzen der VAmB-Jugendlichen*

Zu den gemessenen Selbstkompetenzen gehören Selbstkontrolle, Konzentration, Flexibilität und das äußere Erscheinungsbild.

Tabelle 12: **Entwicklung der Selbstkompetenzen der VAmB-Jugendlichen (Prozentwerte des gemessenen Förderbedarfs)**

| **Inhalt des Beobachterurteils** | **1. Runde** | **2. Runde** |
|---|---|---|
| Selbstkontrolle.<br>Verhält sich in alltäglichen Situationen angemessen. | 26,2% | 18,4% |
| Konzentration:<br>Kann sich Aufgaben trotz Störfaktoren aufmerksam zuwenden. | 22,8% | 10,5% |
| Flexibilität:<br>Kann sich auf wechselnde Aufgaben einstellen. | 19,0% | 9,4% |
| Persönliche Hygiene:<br>Das äußere Erscheinungsbild ist sauber und gepflegt. | 14,3% | 4,7% |

Durchgängig zeigen die VAmB-Jugendlichen in allen Bereiche der Selbstkompetenzen Verbesserungen. Der Förderbedarf ging um 8 bis 11 Prozentpunkte zurück.

### 6.3 Fazit zu den Ergebnissen der Kompetenzentwicklung in VAmB

Insgesamt zeigen die untersuchten VAmB-Auszubildenden am Ende der verzahnten Ausbildung leichte Verbesserungen in den Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen und Selbstkompetenzen. In den Methodenkompetenzen wurden dagegen keine Steigerungen beobachtet. Die statistische Signifikanz der Unterschiede zwischen den Ergebnissen aus der ersten und zweiten Testrunde wurde mit der Prüfgröße Chi-Quadrat getestet. Die beiden Werte „Förderbedarf vorhanden“ und „kein Förderbedarf“ lassen sich mit den beiden Testrunden in einer Vierfeldertafel abtragen. Da es sich um eine abhängige bzw. verbundene Stichprobe in den beiden Testrunden handelt, kam der McNemar-Test zum Einsatz (vgl. NACHTIGALL/ WIRTZ 2006, 167). Die Nullhypothese, dass sich die Häufigkeiten in der ersten und zweiten Testrunde nicht unterscheiden, musste bei allen untersuchten Merkmalen beibehalten werden. Die gemessenen Verbesserungen der Jugendlichen sind also statistisch nicht signifikant.

Die in VAmB gemessenen Kompetenzentwicklungen mit Profil-AC im Prä-Post-Vergleich stimmen teilweise mit den Ergebnissen von BLECK/ENGGRUBER (2008b) überein, die mit dem gleichen Verfahren Teilnehmer von Maßnahmen der Berufsvorbereitung (BVB) untersucht haben. Beispielsweise sind die Jugendlichen in beiden Studien bei den Sozialkompetenzen im Merkmal „Durchsetzungsfähigkeit“ am schwächsten und verbessern sich bei der zweiten Messung gerade in diesem Merkmal beträchtlich. Im Übrigen zeigt sich in beiden Studien, dass es unter den vier Kompetenzbereichen bei den untersuchten Jugendlichen keinen gibt, der besonders affin ist für Veränderungen während der Ausbildung oder Berufsvorbereitung.

Bei einer Bewertung der Ergebnisse in VAmB ist zudem zu bedenken, dass die beiden Kompetenzmessungen in einem relativ kurzen zeitlichen Abstand erfolgten. Starke Verbesserungen in den vier Bereichen der allgemeinen beruflichen Handlungskompetenz, die schließlich eingebettet ist in die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der untersuchten jungen Menschen, sind wohl auch mit optimaler Förderung eher nicht zu erreichen. Dennoch ermöglicht ein solches Vorgehen der Kompetenzerfassung, Auszubildende im praktischen Verhalten zu beobachten. Nicht das Wissen über Kompetenzen, sondern die Umsetzung in berufsbezogenen Situationen ist Gegenstand der Bewertung von Kompetenzen.

### 6.4 Grenzen der handlungsbasierten Kompetenzuntersuchung als Prä-Post-Messung

Die Prä-Post-Messung sollte die Kompetenzentwicklung bzw. den Lernerfolg verdeutlichen. Vor allem zwei Faktoren verhinderten eine deutlichere statistische Nachweisbarkeit positiver Effekte: Die Motivation der Jugendlichen bei der 2. Messung sowie die Tendenz zur Nivellierung von Unterschieden bei Beobachterurteilen über die verschiedenen Stationen des Assessments hinweg.

In der VAmB-Kompetenzmessung zeigte sich bei der 2. Messung, die am Ende der betriebsnahen Ausbildung kurz vor den IHK-Prüfungen stattfand, ein deutlicher Rückgang in der Motivation der Jugendlichen zur Teilnahme am AC und in der Bereitschaft, im AC optimale Leistungen zu zeigen. Dies wurde übereinstimmend von den meisten eingesetzten Beobachtern berichtet und dürfte sich negativ auf die Ergebnisse in der 2. Messung ausgewirkt haben. Gleiches betonen im Übrigen BLECK/ ENGGRUBER (2008b bei ihrer Untersuchung der Jugendlichen in BVB-Maßnahmen mit dem Verfahren Profil-AC.

Ausgehend von der Einzelbeobachtung eines/er Jugendlichen, über die Gesamtbeobachtung eines/er Beobachters/in bis hin zum Gesamtergebnis, das die Beobachterkonferenz für eine/n Jugendliche/n festlegte, liegt eine Reihe von Vermittlungs- und Konsensprozessen vor, bis das Endergebnis für eine/n Auszubildende/n feststeht. Immer wieder wurden diskrepante Beobachtungsurteile auf einen gemeinsamen Nenner gebracht. Das kann dazu führen, dass markante Veränderungen, die ein/e Jugendliche/r unter Umständen an einer Station des Assessment-Centers gezeigt hat, am Ende in den Bewertungen kaum noch sichtbar sind. Die komplexe Auswertungsprozedur mit dem Abgleich von Beobachterurteilen tendiert dazu, Leistungsunterschiede zu nivellieren, da immer Kompromisse für diskrepante Urteile gesucht

werden müssen. Deshalb sind die gemessenen leicht positiven Effekte durchaus als ein Erfolg zu werten, nicht nur für die Jugendlichen, sondern wohl auch für die Methodik dieser handlungsbasierten Form der Kompetenzmessung in der Berufspädagogik.

## Literatur


BLECK, C./ ENGGRUBER, R. (2008a): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs. In: ARNOLD, H./ LEMPP,T. (Hrsg.): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim, 171-195.

BLECK, C./ ENGGRUBER, R. (2008b): Abschlussbericht 2007: Zielgruppen- und Wirkungsanalyse von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschland e. V. Online: http://fhdd.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2008/473/ (18.9.2009).

BRAND, W./ HOFMEISTER, W./ TRAMM, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung. Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.shtml (2.10.09).

BREISACHER, S. (2009): Profil-AC: Ein Assessment-Center Verfahren zur Kompetenzanalyse. In: LERNEN FÖRDERN – BUNDESVERBAND (Hrsg.): Teilhabe ist Zukunft. Tagungsdokumentation 2008. Freiburg, 153-158.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG (Hrsg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn und Berlin.

ENGGRUBER, R./ BLECK, C. (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungspolitischen Diskurs - unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Düsseldorf und Dresden. Online: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf (18.9.2009).

FREY, A./ TASKINEN, P./ SCHÜTTE, K./ PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2009): PISA 2006 Skalenhandbuch – Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster.

HARTIG, J./ JUDE, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bildungsforschung Band 20. Bonn und Berlin, 17-36.

HARTIG, J./ KLIEME; E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: SCHWEIZER, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin und Heidelberg, 127-143.

HOFMEISTER, W. (2005): Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.shtml (2.10.2009).

INBAS (Hrsg.) (2008): Arbeitshilfe Kompetenzfeststellung in der Arbeit mit besonders benachteiligten Jugendlichen. Kriterien und Empfehlungen zur Auswahl geeigneter Verfahren der Kompetenzfeststellung für die Arbeit in den Kompetenzagenturen. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (INBAS) Offenbach. Online: http://www.kompetenzagenturen.de/_media/080930_Arbeitshilfe_KFS_Korr1_End.pdf (23.7.2009).

NACHTIGALL, C./ WIRTZ, M. (2006). Statistische Methoden für Psychologen. Band 2. Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik, 4. Aufl., Weinheim.

NOPPENBERGER, S. (2008): Chancen für Lernbehinderte. In: Personal, 60, H. 1, 36-37.

KENN, K./ BECK, P./ BELOND, V./ FILLHARDT, A. u.a. (2005): Abschlussbericht für den Verwendungsnachweis ESF-Mittel (für Profil-AC). CJD Jugenddorf Offenburg im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands.

KENN, K./ RIBEIRO, C./ GÜNERT, C. et al. (2003): Handbuch und Arbeitsmaterialien für das System Profil-AC. CJD Offenburg und Berufsbildungswerk Waiblingen

KLEINING, G. (1982/2003): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Zuerst in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1982. Überarbeitet 2003. Online: www.heureka-hamburg.de/UmrissaufsatzKleining.PDF (18.9.2009).

KLIEME, E./ MAAG-MERKI, K./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bildungsforschung Band 20. Bonn und Berlin, 5-16.

SCHAUB, G. (2005): Der Stellenwert des informellen Lernens bei der berufsorientierten Kompetenzfeststellung für benachteiligte Jugendliche. Deutsches Jugendinstitut. München. Online: http://www.dji.de/bibs/389_4763_WT_2_2005_schaub.pdf (23.7.2009).

SCHREIER, M. (2006): Experimentelle/ quasi-experimentelle Untersuchungsplanung. In: GROEBEN, N./ HURRELMANN, B. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim, 307-342.

SCHULZ, K. (2009): Rahmenbedingungen des Modellversuchs VAmB und ausgewählte Ergebnisse. In: SEYD, W./ PECHTOLD, T./ SCHULZ, K./ VOLLMERS, B. (Hrsg.): Durch Kooperation zum Erfolg. Erkenntnisse und Perspektiven für die verzahnte Ausbildung. Hamburg, 62-70.

SEEBER, S. (2005): Zur Erfassung und Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen im teilqualifizierenden Bildungsgang „Wirtschaft und Verwaltung“ an Hamburger Berufsfachschulen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/seeber_bwpat8.shtml (2.10.09).

SEYD, W./ PECHTOD, T./ SCHULZ, K./ VOLLMERS, B. (Hrsg.) (2009): Durch Kooperation zum Erfolg. Erkenntnisse und Perspektiven für die verzahnte Ausbildung. Hamburg.

SEYD, W./ SCHULZ, K./ VOLLMERS (2007): VAMB I: Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Modellversuch Verzahnte Ausbildung METRO Group Berufsbildungswerke. In: SEYD, W./ VOLLMERS, B./ SCHULZ, K. (Hrsg.): Verzahnte Ausbildung – Erkenntnisse und Perspektiven für die berufliche Rehabilitation. Hamburg, 60-78.

VOLLMERS, B. (2007): Kompetenzmessung – eingesetzte Verfahren; Kompetenzmessung bei der 2. Staffel; Kompetenzmessung bei der 3. Staffel. In: SEYD, W./ SCHULZ, K./ VOLLMERS, B.: Verzahnte Ausbildung METRO Group mit Berufsbildungswerken (VAMB). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Universität Hamburg. Institut für berufs- und Wirtschaftspädagogik, 45-50, 115-130, 150-163. Online: http://www.vamb-projekt.de/download/Ergebnisse/VAMB_Abschlussbericht.pdf (18.9.2009).

VOLLMERS, B. (2008): Was Sie schon immer über die Kompetenzmessung in VAmB wissen wollten. Hamburg. Online: http://www.vamb-projekt.de/download/KompetenzmessungVAmB.pdf (18.9.2009).

VOLLMERS, B. (2009): Die Arbeitsschwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt VAmB. In: SEYD, W./ PECHTOD, T./ SCHULZ, K./ VOLLMERS, B. (Hrsg.) (2009): Durch Kooperation zum Erfolg. Erkenntnisse und Perspektiven für die verzahnte Ausbildung. Hamburg, 50-61.

VOLLMERS, B./ SCHULZ, K. (2010) Individuelle Förderplanung an Berufsbildungswerken im Rahmen der Verzahnten Ausbildung. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung im Projekt VAmB. Sonderpädagogische Förderung heute, 55, H. 1, 47-60.

WIRTZ, M. (2004): Bestimmung der Güte von Beurteilereinschätzungen mittels der Intraklassenkorrelation und Verbesserung der Beurteilereinschätzung. Rehabilitation, 43, 384-389.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

VOLLMERS, B./ KINDERVATER, A. (2009): Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers_kindervater_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die AutorInnen:

### Dr. BURKHARD VOLLMERS

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: bvollmers (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=123:vollmers-burkhard&catid=38:mitarbeiter&Itemid=83

### Dr. ANGELA KINDERVATER

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: akindervater (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=430:kindervater-dr-angela&catid=38:mitarbeiter&Itemid=83

H.-Hugo Kremer & Christof Gockel
(Universität Paderborn)

# Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen

Online unter: seit 26.4.2010

http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (KREMER/ GOCKEL 2010 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf

Einen wichtigen Baustein im Rahmen vollzeitschulischer berufsvorbereitender Maßnahmen stellen Schülerbetriebspraktika dar. Es wird darauf verwiesen, dass sich die Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen im Übergangssystem nachhaltig verbessern lassen, wenn es den verantwortlichen Akteuren gelingt, die Betriebe möglichst eng in die berufliche Förderung einzubinden. Obwohl die Potenziale von Betriebspraktika allgemein anerkannt sind, können die mit dieser Maßnahme verbundenen Erwartungen der beteiligten Akteure häufig als sehr vage und indifferent bezeichnet werden. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und gibt zunächst einen Überblick über die Vielzahl der mit dem Praktikum verbundenen Erwartungen und Zielsetzungen, bevor im Anschluss mögliche Ansatzpunkte für eine wirkungsvollere Praktikumsgestaltung dargelegt werden. Ein, vielleicht sogar der zentrale Problembereich des Schülerbetriebspraktikums – und zwar die in der fachwissenschaftlichen Diskussion nur wenig beachtete schulische Begleitung der Jugendlichen während der Praxisphasen im Betrieb – wird im Kontext eines zu überarbeitenden bzw. neu zu gestaltenden lernortübergreifenden Lehr-/Lernarrangements ‚Schülerbetriebspraktikum' skizziert. Es werden die Gründe und Notwendigkeiten einer intensiven Betreuung der benachteiligten Jugendlichen im Rahmen ihrer Betriebspraktika beleuchtet, bevor daran anknüpfend mit dem „Blended Mentoring Concept" ein Ansatz zur Individualisierung und Intensivierung der schulischen Begleitung der Jugendlichen in der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase des Praktikums aufgezeigt wird.

## School work experience in the transfer system – relevance, potential and demands on design

School work experience periods represent an important component in the context of full-time school-based pre-vocational education and training measures. The paper refers to the fact that the training and employment opportunities of disadvantaged young people in the transfer system can be signifycantly improved if the responsible actors succeed in involving the companies as intensively as possible in supporting their occupational progress. Although the potential of school work experience is generally recognised the expectations of the participants in connection with this measure can be characterised as very vague and indifferent. This paper starts at this point and initially gives an overview of the many expectations and goals in connection with work experience, before going on to present approaches for a more effective design of work experience. One, perhaps even the key problem area of work experience – the issue of the school guidance of the period of work experience which is rather overlooked in the academic discussions – is outlined in the context of a teaching and learning arrangement for 'school work experience' which is relevant to various learning venues and that should be revised or newly designed. The reasons and the necessity for the intensive guidance of the disadvantaged young people in the context of their school work experience are examined, before, following this, an approach for the individualisation and intensification of the school-based guidance of young people in the preparation period, work experience period and period of analysis of the work experience, is outlined, namely the 'Blended Mentoring Concept'.

**H.-HUGO KREMER & CHRISTOF GOCKEL** (Universität Paderborn)

# Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen

## 1 Vorbemerkungen

Die traditionelle Abfolge der Schritte *Schule, Berufsausbildung, Arbeit* ist für viele Jugendliche zur Ausnahme geworden. Das Übergangssystem ist in den vergangenen Jahren deutlich angewachsen und nimmt im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeit eine bedeutende Stellung ein. Dies wird in der Diskussion sowohl auf fehlende Ausbildungsplätze als auch auf unzureichende Fähigkeiten der Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung zurückgeführt (vgl. z. B. HEISLER 2005, 1 oder AVENARIA et al. 2006, 80).

Im Rahmen vollzeitschulischer berufsvorbereitender Maßnahmen bzw. Konzepte spielen Schülerbetriebspraktika eine wichtige Rolle. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK (2006, 239) weisen darauf hin, dass in der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre der Orientierung am Lernort Betrieb – insbesondere im Hinblick auf Jugendliche mit schwierigen Startchancen – ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Der Einbindung von Praxisphasen werden auch im Rahmen der beruflichen Teilhabe und Integration benachteiligter Jugendlicher umfassende Potenziale für einen verbesserten Übergang von der Schule in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt beigemessen. Die Ausbildungsvorbereitung wird grundsätzlich als umso effizienter angesehen, je praxisnäher sie auf die Anforderungen einer sich anschließenden Berufsausbildung und somit auf die betriebliche „Ernstsituation“ ausgerichtet ist. „Die Einleitung arbeitsweltbezogener Lernprozesse und die Hinführung zu konkreten Bezügen der Arbeitswelt sind wesentliche Vorteile der Betriebspraktika“. (PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG 1999, 63).

Neben eher motivationalen und didaktisch-methodisch ausgerichteten Effekten wird an verschiedenen Stellen auch darauf verwiesen, dass Praktikumsphasen für benachteiligte Jugendliche[1] eine wichtige Brücke in Ausbildung und Beschäftigung darstellen können (vgl. HOFFSCHROER/ SCHAUMANN/ NADINE 2004, 5). An dieser Stelle soll die Diskussion um Übergangsquoten und mögliche Klebeeffekte von Praktikumsphasen eher vernachlässigt werden, obwohl gerade dies die bildungspolitisch geprägte Diskussion deutlich dominiert. Das führt jedoch letztlich zu grundlegenden Fragen zur Stellung und Bedeutung des Übergangssystems bzw. in einem nächsten Schritt zur zukünftigen Rolle des Berufsbildungssystems. Diese Diskussion möchten wir hier weitgehend ausblenden und auf das Schülerbetriebspraktikum als Lernumgebung für Jugendliche im Übergangssystem fokussieren. Dementsprechend werden Fragen dazu in den Vordergrund gerückt, inwiefern das Praktikum als

[1] In Anlehnung an LEX/ GAUPP/ REIßIG/ ADAMCZY werden in diesem Beitrag die folgenden fünf Gruppen von Jugendlichen zu der Zielgruppe ‚benachteiligte Jugendliche‘ gezählt: junge Frauen; Jugendliche mit Migrationshintergrund; Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten; Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien; Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive (vgl. 2006, 38 ff.).

Lernumgebung dienen kann. Im folgenden Kapitel werden zunächst einige Problemfelder und Herausforderungen zur Gestaltung des Praktikums aufgearbeitet. Daran anschließend wird diskutiert, ob Mentoring-Konzepte zur Verbesserung der Betreuung und Begleitung von Jugendlichen beitragen können. Diese Überlegungen münden in einen ersten Diskussionsentwurf zur Gestaltung eines sogenannten „Blended Mentoring Concepts“ für das Schülerbetriebspraktikum. Der Beitrag schließt mit Hinweisen zur weiteren Entwicklung und Implementation.

## 2 Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Problemfelder und Herausforderungen

Schülerbetriebspraktika werden in sehr unterschiedlichen Formen angeboten. Gemeinsam ist allen Formen, dass das Lernen in der (betrieblichen) Praxis stattfindet. Das Schülerbetriebspraktikum soll einen Erfahrungserwerb ermöglichen und wird so aus schulischer Sicht als Möglichkeit des Lernens verstanden. Die Einbindung in betriebliche Arbeitskontexte dient dementsprechend als Möglichkeit zur individuellen Veränderung und Weiterentwicklung. Hierbei handelt es sich um ein zeitlich beschränktes Eintauchen in eine betriebliche Umgebung. Dementsprechend wird auf diesem Wege eine Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt, wobei die beteiligten Akteure aus Betrieb und Schule die Verbindung von Arbeiten und Lernen durchaus in unterschiedlicher Form interpretieren können. Das Schülerbetriebspraktikum soll hier zunächst in einer weiten Fassung aufgenommen werden. Die konkrete Gestaltung erfordert die Berücksichtigung der vorliegenden organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen. Trotz der verschiedenen Ausprägungsformen ist nochmals hervorzuheben, dass sich die betriebliche Arbeitsumgebung für die Schülerinnen und Schüler als eine Lernumgebung darstellen soll.

Die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Zielsetzungen sind vielfältig, teilweise verwirrend unübersichtlich. So wird beispielsweise in dem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom 06.11.2007 darauf hingewiesen, dass Schülerbetriebspraktika die Möglichkeit bieten, „die Berufs- und Arbeitswelt unmittelbar kennen zu lernen und sich mit ihr auseinander zu setzen. Dadurch soll ein zeitgemäßes Verständnis der Arbeitswelt sowie technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge gefördert werden. Schülerbetriebspraktika können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Eignung für bestimmte Tätigkeiten zutreffender einschätzen, ihre Berufsvorstellungen vertiefen oder auch korrigieren können. Ein Schülerbetriebspraktikum kann den Zugang zu einem passenden Ausbildungsplatz erleichtern“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, Abs. 6). Zu den Erwartungen der beteiligten Institutionen bzw. Gruppen liegt im Bereich der Sekundarstufe I eine größere Anzahl empirischer Studien vor (vgl. BEINKE 1977; BASTIAN 2007; BERGZOG 2008). Die Erwartungsäußerungen der beteiligten Akteure lassen teilweise erhebliche Unterschiede im Zielprofil erkennen.

Vor dem Hintergrund dieser Verschiedenheiten ist ein genauer Blick auf die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Intentionen zu richten:

- Geht es darum, die Lebenswelt Betrieb kennenzulernen? Also darum, den Betrieb mit seiner Komplexität bzw. Vielschichtigkeit und Emotionalität zu erleben? Wäre dann grundsätzlich jede Praxiserfahrung gut und zielführend? Wie können Praktikumserfahrungen als Einzelfall interpretiert und verstanden werden?

- Oder geht es um die Anwendung von Wissen in realen Situationen? Ist die Praxis ein Ort reflexiven Lernens, wo Wissen durch Handeln erprobt, erweitert und reflektiert werden kann? Geht es also um die Situierung des Wissens? Steht damit der Erwerb praktischer Fähigkeiten im Vordergrund? Welchen Anforderungen muss Praxis genügen, um den Erwerb von Handlungskompetenz zu ermöglichen?

- Dient die Praxiserfahrung der (Berufs-)Information und der Orientierung? Welche Möglichkeiten gibt es? Wo will man hin? Will man in diesen Beruf oder diese Branche? Will man in diesen Betrieb oder diese Abteilung? Was muss man machen, um dahin zu gelangen? Welche Fähigkeiten benötigen Jugendliche, um Informationen aus betrieblichen Bereichen herauszuziehen? Welcher Nutzenaspekt soll während des Schülerbetriebspraktikums im Vordergrund stehen und welche Aspekte stellen mehr oder weniger „positive Nebeneffekte“ dar? Können einzelne Nutzenaspekte isoliert oder müssen diese in Kombination betrachtet werden? In welcher Form sind diese (erhofften) Nebeneffekte aufzuarbeiten oder liegt die Stärke gerade in der Unbewusstheit?

Die Erwartungen, die speziell an Praktika in der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher geknüpft werden, beziehen sich darüber hinaus u. a. „auf Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensstabilisierung, Steigerung der Leistungsbereitschaft und Unterstützung der Theorieaneignung, die sich bei den ‚Benachteiligten‘ oft besonders problematisch gestalten“ (HOFFSCHROER/ SCHAUMANN/ WENNER 2004, 5). Die Einbindung der Jugendlichen in die betriebliche Praxis führt zu deutlich positiven Einflüssen auf das Selbstbewusstsein und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme (vgl. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006, 239). BRAUN/ RICHTER/ MARQUADT (2007, 19) machen deutlich, dass das Lernen und Arbeiten unter betrieblichen Bedingungen insbesondere für schulmüde Jugendliche eine Lernchance darstellt, die über erlebbare Lernfortschritte wieder neue Motivationen freisetzen kann. Schließlich weist auch die Arbeitsgruppe ‚Aus- und Weiterbildung‘ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit in ihren Leitlinien zur Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener auf die besondere Bedeutung betrieblicher Praktika im Hinblick auf die späteren Beschäftigungschancen ihrer Absolventen hin.

RÜTZEL (2003, 29) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung hinsichtlich der Funktionen des Praktikums im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen, wenn er die folgenden vier Hauptziele des Lernens im betrieblichen Alltag herausstellt:

- Persönlichkeitsentwicklung durch Ernstcharakter

- Kennenlernen des Betriebsablaufs, -alltags und der betrieblichen Anforderungen
- Erwerb konkreter Fertigkeiten und Kenntnisse
- Unterstützung der Theorieaneignung.

Offen bleibt hier jedoch, inwieweit diese Ziele erreicht werden können. BERGZOG stellt heraus, dass „die offensichtliche Diskrepanz zwischen einer gewissen Erwartungshaltung an die schulische Berufsorientierung allgemein und speziell an Schülerbetriebspraktika auf der einen und den tatsächlichen Lernergebnissen auf der anderen Seite […] zu der Frage [führt], wie die Effizienz der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schülerbetriebspraktika gesteigert werden könnte“ (BERGZOG 2008, 7, vgl. auch BEINKE 2006, 31). Das Schülerbetriebspraktikum beginnt daher nicht mit dem Eintritt in ein betriebliches Umfeld und endet auch nicht mit dem Wiedereintritt in den schulischen Kontext. Die individuelle Verknüpfung des Lernens an schulischen und betrieblichen Orten stellt sich hier als eine überaus komplexe Herausforderung.

FELDHOFF/ OTTO/ SIMOLEIT/ SOBOTT wiesen bereits 1985 für Schülerbetriebspraktika im allgemeinbildenden Bereich darauf hin, dass die spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Betriebspraktikum „nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen so eindeutig hinter den vorherrschenden Erwartungen an das Betriebspraktikum zurück (bleiben), daß damit die pädagogische Zweckmäßigkeit dieser Praktika überhaupt in Frage steht“ (1985, 19). Ein weiterer zentraler Kritikpunkt zielt auf die unzureichende Gesamtkonzeption des Praktikums. Es ist erforderlich, die vorlaufende und nachlaufende Phase so mit dem Lernortwechsel zu verknüpfen, dass der Charakter einer didaktischen Einheit sichergestellt wird (vgl. GEISE 1990, 161). FAULSTICH-WIELAND sieht insbesondere in den folgenden Bereichen einen entsprechenden Handlungsbedarf, um die Qualität des Betriebspraktikums verbessern zu können:

- „die unzulängliche inhaltliche Vorbereitung der Schüler durch die Schule, […]
- die mangelhafte Betreuung durch die Schule während des Praktikums
- Erkennen und Nutzen von Lernerfahrungen aus dem Praktikum seitens aller Schulfächer“ (FAULSTICH-WIELAND 1996, 369).

Obwohl die Schule für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums zuständig und verantwortlich ist, entsteht dennoch häufig der Eindruck, dass es sich beim Praktikum um eine betriebliche Veranstaltung handelt, die losgelöst von der Schule stattfindet und durch viele Zufälligkeiten gekennzeichnet ist. Diese Zufälligkeiten zeigen sich insbesondere bei der Auswahl der Praktikumsplätze, obwohl gerade die Auswahl eines passenden Betriebes einen erheblichen Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg dieser praxisnahen Veranstaltung haben kann (vgl. hierzu u. a. MARQUART 1984, 42; APEL-HIERONYMUS et al. 2005, 198 und BEINKE 2006, 9). Manche Autoren bezeichnen das Betriebspraktikum daher auch als ‚freischwebende Sonderveranstaltung‘ und als eine ‚didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform‘ (vgl. REUEL/ SCHNEIEDEWIND 1989, 10; vgl. zur Aktualität dieser Position BERGZOG 2008). Die vorhandenen Gestaltungsdefizite bezüglich

der Durchführungsphase des Schülerbetriebspraktikums werden mit dem folgenden Hinweis sehr treffend auf den Punkt gebracht: „Allerdings ist der Betrieb allein noch kein pädagogisches Program**m. Damit Jugendliche und Betriebe von diesem Ansatz profitieren, bedarf es einer fla**nkierenden Begleitung“ (FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006, 39). KOCH-DOETSCH sieht im pädagogisch unstrukturierten Lernort Betrieb ebenfalls einen großen Gestaltungsspielraum, den es in Absprache mit den Verantwortlichen im Unternehmen zu nutzen gilt. „Diese ‚Pädagogisierungschancen‘ im Lernort Betrieb werden von der Schule bislang nur unzureichend genutzt. Dabei ist ihre Bedeutung wesentlich für ein erfolgreiches Praktikum“ (KOCH-DOETSCH 1990, 16).

Betrachtet man die Veröffentlichungen zum Schülerbetriebspraktikum, so stellt man fest, dass dem Thema ‚Praktikumsbetreuung‘ bzw. ‚Praktikantenbetreuung‘ nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies gilt sowohl für fachdidaktische Veröffentlichungen als auch für offizielle Durchführungsbestimmungen wie Erlasse, Richtlinien usw.
Bereits vor zwanzig Jahren stellte GEISE im Rahmen einer Literaturanalyse fest, dass das Aufgabenfeld des Betreuungslehrers nur unzureichend beschrieben wird (vgl. GEISE 1990, 161). Diese unzureichende inhaltliche Konkretisierung der Betreuungstätigkeiten der verantwortlichen Lehrkräfte verwundert umso mehr, als es sich bei dem Praktikum doch um eine schulische Veranstaltung handelt. Während man in der Literatur vereinzelt Anhaltspunkte zu Aufgaben- bzw. Anforderungskatalogen für die Betreuungstätigkeiten der Lehrkräfte findet, existieren speziell zu den konkreten Ausgestaltungs- und Umsetzungstätigkeiten der betreuenden Lehrkräfte in der Durchführungsphase des Praktikums nur wenige fachdidaktische Veröffentlichungen bzw. empirische Untersuchungen. Dies zeigt sich u. a. auch bei der BIBB-Studie ‚Beruf fängt in der Schule an‘ aus dem Jahre 2008, die das Thema schulische Praktikumsbetreuung ebenfalls vernachlässigt (vgl. BERGZOG 2008).

Damit ist jedoch noch immer nicht ganz klar, was der eigentliche Nutzen eines Schülerbetriebspraktikums im Übergangssystem sein soll bzw. kann. Auch wenn eine strukturelle Übereinstimmung zwischen einem Schülerbetriebspraktikum im allgemeinbildenden Schulwesen und einem Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem zu erkennen ist, können die zu diesem Bereich vorliegenden Befunde aus dem allgemeinbildenden Schulbereich nicht einfach auf das Übergangssystem übertragen werden, da hier spezifische Bedingungen vorliegen. Dies wird beispielsweise daran offensichtlich, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen im Übergangssystem bereits umfassende Praktikumserfahrungen gesammelt hat. Auch wenn hierbei unklar ist, was die Jugendlichen in den Praktika erfahren und gelernt haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie mit einem umfassenden Set individueller (Praxis)erfahrung bzw. Voreinstellungen und Erwartungen ins Übergangssystem kommen. Diese Aspekte wurden u. a. durch die Ergebnisse einer Schülerbefragung in Bildungsgängen des Übergangssystems im Rahmen des Projektes InLab[2] bestätigt. So gaben 32,7 % der

[2] Im Rahmen dieser im November 2009 durchgeführten Befragung wurden 464 Schülerinnen und Schüler aus 11 Berufskollegs befragt. Im Fokus des InLab-Projekts steht die Bildungsarbeit in Bildungsgängen des Übergangssystems. Gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung durch das Zentrum für Berufsbildungsforschung ‚centre for vocational education and training‘ (cevet) der Universität Paderborn werden bis 2012 an und für elf Berufskollegs in NRW prototypische Instrumente und Verfahren zur nachhaltigen, indi-

befragten Schüler an, bereits in der Haupt- bzw. Realschule zwei Praktika absolviert zu haben. 28,8 % der befragten Schüler haben nach dieser Erhebung bereits drei und 13,5 % sogar vier Pflichtpraktika durchlaufen. Aber auch die Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang mit Nebentätigkeiten und Ferienjobs gesammelt haben, sind bei der didaktischen Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums zu berücksichtigen. So jobben gemäß der 14. Shell Jugendstudie rund ein Drittel der 15- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler regelmäßig (vgl. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 2002, 85). Das bedeutet, dass die Jugendlichen bereits auf diese Weise erste Anforderungen an verschiedene Arbeitsabläufe und bestimmte Arbeitsplätze erfahren sowie spezifische Verhaltensweisen im Rahmen der Berufstätigkeit kennengelernt haben.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen erscheint es nicht ausreichend, Praktikumsangebote bereitzustellen. Dies ist in gewisser Weise eine notwendige und keinesfalls zu unterschätzende Bedingung zur Gestaltung einer hochwertigen Lernumgebung. Darüber hinaus ist die Lernumgebung über die Praktikumsphase im Zusammenspiel von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Betriebspraktikums zu konzipieren und so den Jugendlichen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung anzubieten. Die Schule hat eine besondere Verantwortung für die didaktische Gesamtkonzeption des Schülerbetriebspraktikums. Dementsprechend stellt sich die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums auch als eine komplexe Gestaltungsaufgabe für Lehrkräfte im Berufskolleg dar. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, den Jugendlichen im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums eine individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Auch wenn die Ziele und Funktionen eines Schülerbetriebspraktikums deutlich variieren können, besteht eine Gemeinsamkeit darin, dass die Entwicklung des Individuums als Referenzmaßstab für den Erfolg des Praktikums angesehen werden kann und nicht ein wie auch immer gearteter fachlicher Katalog.

Die flexible Ausrichtung der Instrumente und Konzepte an individuellen Voraussetzungen sollte dementsprechend ein grundlegendes Gestaltungsprinzip einer Erfolg versprechenden Förderpraxis sein (vgl. FÖRSTER 2006; GOLTZ/ CHRISTE /BOHLEN 2008). Die Problemlagen dieser Jugendlichen können dazu beitragen, dass sie sich selbst als „Schulversager“ betrachten und ihre geringen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auf ihr individuelles Versagen zurückführen (vgl. BOJANOWSKI/ ECKARDT/ RATSCHINSKI 2004). Die Jugendlichen im Übergangssystem haben oftmals keine Chance die Einmündung in eine Berufsausbildung bzw. in ein Beschäftigungsverhältnis eigenständig zu gestalten, d. h. in der Regel benötigen sie eine eine kontinuierliche, systematische Begleitung. Den Lehrkräften stellt sich somit die Herausforderung, di z. T. mangelnde Unterstützungsleistungen zu einem gewissen Grad zu kompensieren. Sie haben damit auch die Chance, berufliche Orientierungsprozesse zur individuellen Kompetenzentwicklung heranzuziehen. Die Arbeit mit Jugendlichen, die einen besonderen Förderbedarf haben, stellt auch im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums besondere Anforderungen an die (sozial)pädagogische Arbeit. Diese Anforderungen lassen insbesondere eine Modifikation bestehender Betreuungsmodelle im Rahmen

viduellen Förderung und selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung entwickelt (vgl. www.inlab-forum.de).

des Schülerbetriebspraktikums, die über eine episodische Beratung und punktuelle Kontaktaufnahme während der Durchführungsphase des Praktikums hinausgehen und der pädagogischen Beziehungsarbeit einen größeren Stellenwert einräumen, sinnvoll erscheinen.

Dieses modifizierte Betreuungsmodell verlangt neben einer Ausrichtung des didaktischen Programms an den Vorstellungen, Erfahrungen und Lernerfordernissen der Jugendlichen insbesondere eine intensive Begleitung des Praktikums in Verankerung mit den vorbereitenden und nachbereitenden schulischen Anteilen. Der Durchführungsphase kommt somit eine ‚didaktische Gelenkfunktion' zu. Die schulische Begleitung und Beratung während der Praktikumsphase kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern steht immer im Zusammenhang mit der didaktischen Konzeption der Praktikumsgestaltung. Dementsprechend stellt die Verbesserung der individuellen Begleitung der Praktikumsphase zwar eine wichtige Aufgabe dar, die zentrale Herausforderung besteht aber darin, diese in ein didaktisches Gesamtdesign einzubinden. Im folgenden Abschnitt wird Mentoring als ein Weg zur Verbesserung der Begleitung und Betreuung des Schülerbetriebspraktikums diskutiert. Mit dem Instrument des Mentorings wird die besondere Bedeutung einer intensiven und individuellen schulischen Begleitung der Jugendlichen im Übergangssystem herausgestellt. Die Idee des in diesem Beitrag vorgestellten Konzeptes ist es, die benachteiligten Jugendlichen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der betreuenden Lehrkraft zu stellen. „Dabei ist die begleitende pädagogische Beziehung ein Leitgedanke des pädagogischen Verständnisses" (KOESLING 2008, 150).

## 3 Mentoring als Weg zur Verbesserung der Begleitung und Betreuung des Schülerbetriebspraktikums

In den vorherigen Ausführungen wurde herausgearbeitet, dass eine nachhaltige, individuelle schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung einer Lernumgebung darstellt. Die professionelle Einbindung von Praktikumsphasen erfordert die Etablierung individueller Förderkonzepte, die die jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen stärker berücksichtigen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann der Mentoring-Ansatz, der durch eine hochindividualisierte Form der Begleitung gekennzeichnet ist, als zielführend angesehen werden. EHLERS/ KRUSE betonen, dass sich die ‚Mentoring-Idee' insbesondere an den Schnittstellen von Schule, Berufsausbildung und Beruf etablieren konnte (vgl. EHLERS/ KRUSE 2007, 9).[3] LEDERGERBER macht deutlich, dass Mentoring auf der individuellen Ebene den Menschen, die sich in einer unsicheren Übergangssituation befinden, eine gewisse Verhaltenssicherheit verleiht (vgl. LEDERGERBER 2006, 14). Noch prägnanter formuliert es McGREEVY, wenn er feststellt, dass Mentoren helfen können durchzuhalten, wenn die Schwierigkeiten am größten sind (vgl. McGREEVY 1990, 6). Der Austausch zwischen Mentoren und Mentees kann und soll zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten der Jugendlichen beitragen. HAASEN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein

Mentee von keiner Lernbeziehung mehr profitieren kann, als vom persönlichen Zweiergespräch und vom direkten Austausch mit einem Mentor (vgl. HAASEN 2001, 7).

Die Suche nach einer einheitlichen Definition bzw. einem gemeinsamen Verständnis von Mentoring gestaltet sich aufgrund der Verwendungsvielfalt des Mentoring-Konzepts recht schwierig. „Tatsächlich reicht das Spektrum des Mentoring von der hochpersönlichen dyadischen Beziehung eines / einer professionellen Mentors/Mentorin und seines/ihres Mentees bis hin zum E-Mentoring einer Gruppe durch pädagogisch unausgebildete Laien, bei dem die Kommunikation zeitversetzt über große Distanzen erfolgt und keine persönliche Bekanntschaft vorliegt“ (ZIEGLER 2009, 8). Aufgrund dieser doch recht unterschiedlichen Verwendungsweisen des Mentoring-Konzepts bietet es sich in Anlehnung an ZIEGLER an, von einem Idealtypus eines Mentorings zu sprechen, der den Begriffskern eines typischen Mentoring beschreibt und daher wie folgt gekennzeichnet werden kann: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenden Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentee" (ZIEGLER 2009, 11). GEHRKE sieht im „Mentoring einen vielschichtigen Förderprozess, in dessen Verlauf eine erfahrene eine wenig erfahrene und zumeist jüngere Person eine Zeit lang unterstützt“ (GEHRKE 2006, 16).

Als grundlegend im Rahmen des Mentorings muss die soziale Beziehung zwischen i. d. R. zwei Personen angesehen werden. Mentoring ist dabei durch eine persönliche und vertrauliche Form des menschlichen Miteinanders gekennzeichnet, die von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Anerkennung getragen sein muss. Das Vertrauen und die Sicherheit im Beziehungsbereich sind letztendlich fundamental für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Mentees (vgl. LEDERGERBER 2006, 129). Diese Beziehung entwickelt sich durch wiederholten Kontakt, der über eine synchrone als auch asynchrone Kommunikation realisiert werden kann.

Mentoring-Programme im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeitswelt zeichnen sich häufig dadurch aus, dass Vertreter aus Wirtschaft / Arbeitsleben als Mentoren der Jugendlichen fungieren. Sie agieren in gewisser Weise als Experten für die Wirtschafts- und Arbeitswelt und helfen den Mentees, einen Einblick in diese Welt zu erhalten.[4] Es kann hier auf verschiedene Programme und Perspektiven verwiesen werden (vgl. z. B. das Programm ‚Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben‘ (http://www.bmbf.de/de/8184.php, 23.03.2010). Ebenso sieht der Innovationskreis Berufliche Bildung in der Einrichtung von Mentoring-Programmen eine Möglichkeit, um die ausbildungsbegleitenden Hilfen weiter verstärken zu können

[4] Weiterhin engagieren sich die Industrie- und Handelskammern in vielfältigen Mentoring-Projekten und tragen so zu einer weiteren Verbreitung der Mentoring-Idee im Rahmen der Jugendförderung bei. Es würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten, noch weitere Mentoring-Projekte anzuführen. Staat und Gesellschaft intensivieren ihre Anstrengungen an der ersten Schwelle, indem sie u. a. diverse freiwillige Förderprogramme zur Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf ins Leben rufen. International wie auch national wird für diese Art der freiwilligen Förderung häufig der Begriff Mentoring verwendet. Im Rahmen der verschiedenen Jugendförderprogramme werden die ehrenamtlich Tätigen zuweilen auch als Berufswahl- oder Ausbildungspaten, Lotse, Tutor, Ausbildungsbegleiter oder als Berufseinstiegshelfer bezeichnet.

(http://www.bmbf.de/press/1823.php, 23.03.2010). Im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004 wurde von den Partnern u. a. der Einsatz von Mentoren aus der betrieblichen Praxis (u. a. Arbeitnehmer und ehemalige Fachkräfte) beschlossen, die vor Ort in den Schulen mit deren Unterstützung tätig werden sollen (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT IM AUFTRAG DES NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2005).

Am Übergang zwischen Schule und Ausbildung / Beruf stehen gerade die benachteiligten Jugendlichen vor vielfältigen Herausforderungen und Problemen. Eine Vielzahl ungeklärter Fragen und die Jugendlichen belastenden Unsicherheiten ergeben sich gerade auch im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums. Die individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte kann in dieser Phase die Bewältigung von Problemen und Krisen erleichtern. Durch die kundige Begleitung einer erfahrenen Person können diese im Gespräch ggf. einfacher bewältigt werden als im Alleingang. Dieses Potenzial gilt es insbesondere vor dem Hintergrund zu nutzen, dass viele Jugendliche bei ihrem Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess keine Unterstützung aus ihrem familiären Umfeld erhalten. Eine Begleitung der benachteiligten Jugendlichen durch die Eltern, die ihren Kindern Mut machen und positiv auf das Durchhaltevermögen und die Zielstrebigkeit der Jugendlichen einwirken, findet in dieser Phase häufig nicht statt (vgl. LEDERGERBER 2006, 57). Hinweise und Anregungen des Mentors / der Lehrkraft im Hinblick auf die Erwartungen und Anforderungen der Betriebe an die Praktikanten können für die Schülerinnen und Schüler sehr hilfreich sein und diese damit bereits im Vorfeld vor größeren Enttäuschungen bewahren oder – positiv gewendet – die Chancen auf einen möglichen Ausbildungsplatz in dem besuchten Praktikumsbetrieb verbessern. Die von den Betrieben geäußerten Anforderungen beziehen sich u. a. auf das Auftreten und Sozialverhalten, die („richtige“) Einstellung zur Arbeit und zum Betrieb, eine entsprechende Selbstsicherheit sowie schließlich ein gewisses fachliches Potenzial.[5]

Das oberste Prinzip bei Mentoring-Programmen im Übergang von Schule zu Ausbildung und Arbeitswelt sollte die Orientierung an den Bedürfnissen, Vorerfahrungen und Problembereichen der Jugendlichen sein. Didaktisch gewendet ergibt sich hieraus ein Betreuungsdesign, welches von den Mentoren eine Art Rollenwechsel erfordert. Die Lehrkraft verliert ihre Rolle als reiner Wissensvermittler und muss eine Moderator-, Begleitungs- sowie Motivator-Funktion annehmen bzw. übernehmen, in der sie auf der Basis der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten der Lernenden Perspektiven für Wege zum anvisierten Ziel aufzeigt. Bildlich gesprochen bedeutet Mentoring also nicht, „dass ein Mentor einem alle Steine aus dem Weg räumt. Aber es ermöglicht, dass man nicht so leicht ins Stolpern kommt und wenn, dann möglichst wenig Blessuren davonträgt" (HAASEN 2001, 15). Mit dem Leitbild des Schönaicher Patenmodells (http://www.patenaktion.de/leitbild/, 23.03.2010), das sich die Betreuung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. den Beruf zur Aufgabe gemacht hat, lässt sich der Tätigkeitsbereich des Betreuungslehrers/ des Mentors im

[5] Für eine differenziertere Darstellung der Erwartungen und Anforderungen der Praktikumsbetriebe vgl. RÜTZEL (2003, 32) und auch VAN BUER/ TROITSCHANSKAJA (2002, 8).

Rahmen des im folgenden Kapitel vorgestellten „Blended Mentoring Concept“ kurz und prägnant zusammenfassen:

- Vorausgehen, wo die Initiative fehlt.
- Motivieren, wo Unlust da ist.
- Beraten, wo Unklarheit herrscht.
- Mitgehen, wo Jugendliche alleine sind.
- Anleiten, wo Führung notwendig ist.
- Da sein, wenn Probleme auftreten.
- Unterstützen, wo Hilfe gebraucht wird.

Die Übernahme der Rolle eines Mentors durch Lehrkräfte rückt die Beziehungsarbeit von Lehrkräften in den Vordergrund. Welche konkreten Anforderungen mit dieser Mentoring-Rolle an die verantwortlichen Lehrkräfte verbunden sind, kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Die Art und Weise der Zusammenarbeit und damit der Erfolg eines Mentorings wird durch die Grundhaltung bzw. Einstellung der Mentoren gegenüber ihren Mentees bestimmt. LEDERGERBER spricht in diesem Kontext von den ‚inneren Wahrheiten‘, die wesentlich für das Klima und die Qualität der Förderbeziehung sind. Es geht dabei um die Frage, mit welcher Haltung sich die Mentoren auf ihre Tätigkeit einlassen und diese gestalten (vgl. LEDERGERBER 2006, 127 ff.). In der Literatur werden i. d. R. die folgenden Eigenschaften genannt, über die ein Mentor verfügen sollte, um letztendlich eine förderliche Beziehung gestalten zu können (vgl. u. a. LEDERGERBER 2006, 137; GEHRKE 2006, 20; HAASEN 2001, 232):

- positives und optimistisches Menschenbild;
- Offenheit und Wertschätzung;
- Vertrauen und Respekt;
- Ehrlichkeit;
- Akzeptanz;
- Selbstreflexion;
- Empathie.

Bei Lehrkräften sollte aufgrund ihres Berufsverständnisses davon ausgegangen werden können, dass diese Grundhaltungen von ihnen in der schulischen Praxis mehr oder weniger intensiv gelebt werden. EULER zeichnet hier jedoch ein gegenteiliges Bild, wenn er Folgendes ausführt: „Auch wenn dies keineswegs verallgemeinert werden darf, so deuten viele Studien auf eine Kommunikationskultur im Unterricht hin, die durch mangelndes Vertrauen, geringe Wertschätzung und fehlenden gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist. Dies schlägt sich nieder in einem Umgangston mit kränkenden Bemerkungen, Beschämungen, kleinen 'Abfer-

tigungen' und abwertenden Kommentaren“ (EULER 2004, 307 f.). Gerade vor dem Hintergrund dieser Untersuchungsergebnisse ist verstärkt darüber nachzudenken, wie die betreffenden Akteure (Schüler und Schülerinnen, Lehrer) in den Bildungsgängen des Übergangssystems ihre pädagogische Beziehung produktiv gestalten können. Die Herkunft aus z. T. doch sehr verschiedenartigen Lebensbereichen erfordert einen wechselseitigen Verständigungsprozess. GEßNER weist darauf hin, dass dieser Verständigungsprozess für die pädagogische Beziehung als grundlegend anzusehen ist, „da sich aus der unterschiedlichen Herkunft nicht nur verschiedene Sprachen ergeben, sondern auch unterschiedliche Erwartungen an die jeweils andere Person“ (GEßNER 2003, 251). Dem Mentor muss es daher gelingen, die Situation, die Person und das Umfeld des Mentees systematisch einzubeziehen. Der Lernende muss als Teil eines sozialen Systems, d. h. als Individuum in seinen vielfältigen sozialen Vernetzungen gesehen und verstanden werden. Erst dann – so LEDERGERBER – ist es dem Mentor möglich, Verständnis für eine Person und ihre Situation zu zeigen sowie sich auf den Lernenden einzulassen und seinen Blickwinkel (annähernd) zu verstehen (vgl. LEDERGERBER 2006, 132).

Neben der Beziehungsebene sind noch weitere Bedingungen und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring von zentraler Bedeutung. Einige dieser Aspekte werden hier lediglich stichpunktartig aufgeführt:

- Vorbereitung bzw. Training der Mentoren und Mentees auf die Zusammenarbeit bzw. den Austausch,
- sorgfältiger Matching-Prozess / Zusammenstellung der Mentor-Mentee-Paare,
- angemessene Dauer der Mentoring-Beziehung,
- Wahl geeigneter Begegnungsräume,
- Tandem-Vereinbarung (‚Arbeitsvertrag‘) als Grundlage des Mentorings
- regelmäßiger und zeitnaher Austausch zwischen den Mentoren und Mentees,
- Schlussgespräch am Ende der Begleitung
  (vgl. u. a. ZIEGLER 2009, LEDERGERBER 2006, GEHRKE 2006).

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Herausforderungen im Kontext des Schülerbetriebspraktikums und dem sich daraus ergebenden zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand für die verantwortlichen Lehrkräfte ist es sinnvoll und folgerichtig, über eine erweiterte Form des Mentorings – das Online-Mentoring – nachzudenken.

Beim Online-Mentoring erfolgt der kommunikative Austausch zwischen Mentor und Mentee via Internet. Es lassen sich dabei eine Vielzahl computervermittelter Kommunikationsformen unterscheiden. Häufig wird eine Unterteilung mittels der Dichotomie synchron/ asynchron vorgenommen (vgl. DÖRING 2003). Während bei asynchroner computervermittelter Kommunikation keine zeitgleiche Anwesenheit von Sender und Empfänger notwendig ist, erfordert synchrone computervermittelte Kommunikation, dass sowohl Produzent als auch Rezipient an ihrem jeweiligen Bildschirm anwesend sein müssen. Zu den synchronen Typen von

computervermittelter Kommunikation zählen u. a. Chats, Instant Messaging-Systeme wie ICQ und Internet-Telefonie. Beispiele für asynchrone Kommunikationsformen sind E-Mail, Mailinglisten, Newsgroups und Blogs. Als zentrale Vorteile des Online-Mentorings werden u. a. die folgenden Aspekte genannt: zeitliche Flexibilität, räumliche Unabhängigkeit, Zeitersparnis, Möglichkeit einer spontanen und häufigeren Kontaktaufnahme, schnelle sowie zeitnahe Reaktionsmöglichkeiten (vgl. u. a. SCHNEIDER/ BLICKLE 2009; STÖGER 2009; ABFALTERER 2007; GEHRKE 2006).

Diese Potenziale des Online-Mentoring werden bzw. wurden bereits in verschiedenen Projekten zur Unterstützung Jugendlicher beim Übergang von Schule in Ausbildung bzw. Beruf genutzt. Aus der Vielzahl der bereits existierenden Online-Mentoring-Projekte sei an dieser Stelle auf zwei Konzepte hingewiesen. Im Rahmen des NRW-weiten TeleMentoring-Projekts (Projektzeitraum: 1999 bis 2004) übernahmen ehrenamtliche Mentoren via E-Mail Job-Patenschaften und unterstützten benachteiligte Jugendliche bei ihrer Berufsorientierung. Zielgruppe des Projekts waren arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche im Alter von 16 bis 24 Jahren (vgl. GEHRKE 2006). Bei ‚Mixopolis' – ein Projekt von Schulen ans Netz e. V. – stehen den Jugendlichen junge Ansprechpartnerinnen und -partner als sog. E-Mentoren, insbesondere für Fragen zu Themen im Bereich der Berufsorientierung zur Verfügung. Die E-Mentoren nehmen ihre Aufgaben über E-Mail, Foren und Chats wahr. Die Mentees kontaktieren die E-Mentoren auf gleichem Weg (http://www.mixopolis.de, 23.03.2010). Das Online-Mentoring ist auch mit Nachteilen verbundenen. Probleme können u. a. aus der geringen sozialen Präsenz, der fehlenden Computer- und Internetzugangsmöglichkeiten und unzureichenden Kompetenzen (Schriftsprach-, Medienkompetenz) der beteiligten Akteure sowie aus datenschutzrechtlichen Fragestellungen und dem Fehlen nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten resultieren.

Vor dem Hintergrund der o. g. Überlegungen sollten bei der Planung und Implementation von Mentoring-Projekten daher die Vorteile von Offline- und Online-Mentoring gleichermaßen genutzt und – soweit im vorgegebenen Rahmen möglich – kombiniert werden. Mentoring-Maßnahmen, die Offline- und Online-Elemente verknüpfen, werden bereits in der Praxis eingesetzt bzw. erprobt. Im Rahmen des Pilotprojektes EMPIRE werden junge Menschen aus Spanien und Deutschland, die sich zwecks eines Berufspraktikums in Deutschland bzw. Großbritannien aufhalten, von erfahrenen deutschen Arbeitnehmern unterstützt und begleitet. Für diese Begleitung wurden von Experten (Lehrkräften, Arbeitnehmern, Firmenvertretern) – koordiniert von der Mobilitätsagentur Hamburg – sog. „Blended Mentoringmethoden" entwickelt. „Blended Mentoring" bedeutet in diesem Projekt, dass der Austausch zwischen Mentoren und Mentees persönlich, per Chat (auf einer eigens eingerichteten Plattform), telefonisch und per E-Mail erfolgt (http://www.mobilitaetsagentur-hamburg.de/foederprogramme.html#empire, 23.03.2010). Auch zur Unterstützung von Studienanfängern werden mittlerweile an verschiedenen Universitäten Blended Mentoring-Programme umgesetzt. Durch eine Mischung von präsenten und virtuellen Treffen zwischen Fakultätsmitarbeitern bzw. auch fortgeschrittenen Studierenden und Studienanfängern soll eine bessere Betreuung gewährleistet werden. An der

Universität Wien wird zurzeit eine Blended Mentoring-Maßnahme zur Verbesserung der studienbezogenen Situation von Psychologiestudierenden in den Anfangssemestern erprobt. Die Zielsetzung dieses Mentoring-Ansatzes besteht u. a. darin, bei den Studienanfängern Orientierungs- und Strukturwissen zum Studium sowie überfachliche Kompetenzen aufzubauen. Die ersten praktischen Erfahrungen mit diesem Ansatz verweisen insgesamt auf positive Auswirkungen in Bezug auf die Betreuungssituation und hinsichtlich der studienrelevanten Kompetenzen (vgl. STRASSNIG/ LEIDENFROST/ SCHABMANN/ CARBON 2009).

Vor dem Hintergrund, dass bei Jugendlichen in Bildungsgängen des Übergangssystems eine nachhaltige individuelle schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums notwendig ist, kann die Implementation sog. „Blended Mentoring-Methoden“ im Kontext des Schülerbetriebspraktikums ggf. als förderlich und zielführend angesehen werden. Die Evaluationsergebnisse zu den beiden oben vorgestellten Projekten haben gezeigt, dass der Blended Mentoring-Ansatz zu einer Verbesserung von Betreuungsleistungen führen kann. Für eine erfolgreiche Umsetzung des Blended Mentoring-Gedankens im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums werden neben einem abgestimmten Verhältnis zwischen Vor-Ort- und virtuellen Treffen insbesondere eine Änderung der Grundhaltung und Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Jugendlichen und damit auch ein Rollenwechsel dieser Lehrkräfte erforderlich sein. Im Folgenden werden erste Überlegungen zur Gestaltung des „Blended Mentoring Concepts“ für das Schülerbetriebspraktikum dargestellt.

# 4 Blended Mentoring – Annäherungen zur Konzeptualisierung eines didaktisch-methodischen Reformkonzepts

## 4.1 Blended Mentoring Concept ‚Schülerbetriebspraktikum‘ – Grundidee und Ansatzpunkte

Das „Blended Mentoring Concept“ (BMC) beschreibt in Analogie zum Begriff „Blended Learning“ die gegenseitige Anreicherung, Ergänzung und Erweiterung von Vor-Ort-Betreuung (Offline-Betreuung) durch Online-Betreuung im Rahmen der verschiedenen Phasen (Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung) des Schülerbetriebspraktikums. Das Konzept zielt darauf ab, die Stärken der Offline-Betreuung mit den Stärken einer Online-Betreuung zu verbinden.

Mit der Verwendung des Mentoring-Begriffs soll auf das mit dem BMC intendierte Betreuungsdesign und damit insbesondere auf den damit verbundenen Rollenwechsel der verantwortlichen Lehrkräfte aufmerksam gemacht werden. Obwohl sich die Methoden und Arbeitsweisen beim Mentoring und Coaching häufig nur graduell unterscheiden (vgl. hierzu ROTERING-STEINBERG 2009, 47 und RAUEN (2003), wurde das hier vorgestellte Konzept an die Mentoring-Idee angelehnt. Während beim Coaching i. d. R. die aufgabenbezogene Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt steht, wird beim Mentoring zusätzlich verstärkt Wert auf emotionale Merkmale wie z. B. Respekt, Vertrauen, Wohlwollen und Anerkennung gelegt. „Sie [die Mentoren; Anmerkung der Verf.] sind Resonanzboden und Ratgeber

zugleich und geben den emotionalen Rückhalt, den der Klient braucht“ (MEGGINSON/ CLUTTERBUCK 2008, 5). Die Bedeutung dieser Beziehungsaspekte für die schulische Begleitung des Schülerbetriebspraktikums wurde in Kapitel 3 bereits dargelegt.

Einen besonderen Stellenwert erhält in diesem Konzept die Zuordnung der Tandempartner (Lernende/ Lehrende). Die Möglichkeiten der Zuordnung sind vielfältig und sollten daher entsprechend der Gegebenheiten vor Ort entschieden werden. Damit wird mit dem Blended Mentoring auf den ersten Blick lediglich eine räumliche Abgrenzung des Lernens hervorgehoben. Lokales Lernen meint, dass Lernende und Lehrende an einem Ort sind. Verteiltes Lernen zielt auf netzbasierte Lernformen, in denen Lehrende und Lernende sich an verschiedenen Orten befinden und sich über synchrone (z. B. Chat) und asynchrone Kommunikationsformen (z. B. E-Mail) verständigen.

Für die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums ist es von besonderer Bedeutung, dass eine Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung gesucht wird (vgl. KREMER 2007). Die selbsttätige Auseinandersetzung und Erfahrungssammlung wird grundsätzlich als notwendig erachtet. Dies verlangt eine zunehmende Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden und nicht eine weitgehende externe Steuerung. Das macht jedoch eine Unterstützung durch Lehrende bzw. andere Akteure an dieser Stelle nicht überflüssig. Mit dem Blended Mentoring Concept wird eine Balance zwischen Einzellernen und kooperativem Lernen angestrebt. Individuelles und kooperatives Lernen weisen auf unterschiedliche Sozialformen hin. Das Einzellernen ermöglicht eine individuelle Bestimmung von Lerntempi, -zeiten und -inhalten und kann sich auch auf die Bestimmung von Lernzielen und -kontrollen beziehen. Damit werden Bezugspunkte zwischen der Sozialform und dem Steuerungsgrad erkennbar. Kooperatives Lernen kennzeichnet Lernformen, die in Interaktion (abgestimmt oder gemeinsam) mit anderen Personen stattfinden. Die unterschiedlichen Sozialformen sollen in ein bestmögliches Zusammenspiel gebracht werden. Die Online-Betreuung erfolgt in dem hier beschriebenen Konzept über den Einsatz eines Weblogs.

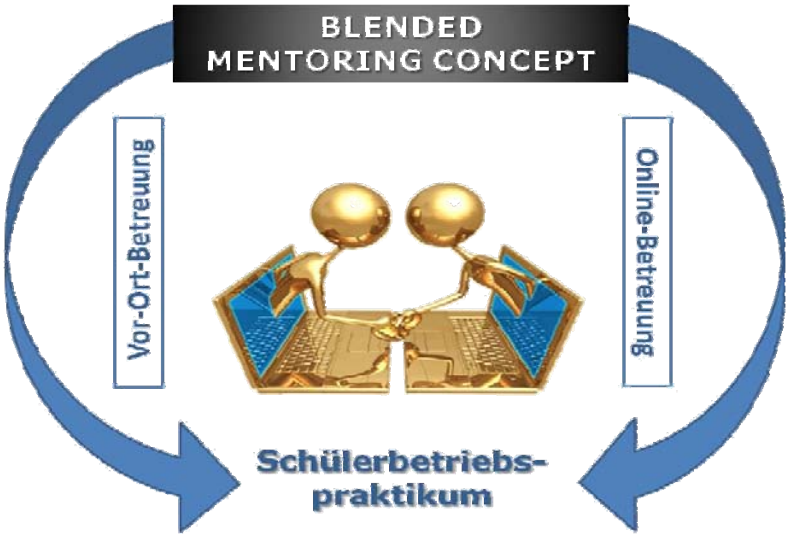


Abb. 1: Grundstruktur des Blended Mentoring Concepts

Es können in der Blogosphäre drei Weblog-Typen unterschieden werden:

- Persönliche Online-Journale oder –Tagebücher,
- Laien-/journalistische Blogs,
- Corporate Blogs.

Diese Blog-Typen unterscheiden sich z. T. in ihrem Anspruch und ihrer Funktion. Während die persönlichen Online-Journale bzw. Online-Tagebücher sich hauptsächlich an einen kleinen, meist persönlich bekannten Personenkreis richten und dem persönlichen Ausdruck dienen, fungieren journalistische und Corporate Blogs vor allem als Medium zur Information oder Meinungsbildung der politischen (Teil-)Öffentlichkeit (vgl. BECK 2008, 63). Die Variante des persönlichen Online-Tagebuches, das über ein Benutzer-Login auch nur einem ausgewählten Personenkreis zugänglich gemacht werden kann, ist Gegenstand des hier beschriebenen BMC.

Das Weblog stellt eine Austauschplattform dar, die die Grenzen der Kommunikation öffnen kann. Über die Kommentarfunktion als Kernbestandteil eines Weblogs wird ein Gedankenaustausch sowie Diskussion möglich, der zum Nachdenken anregen und ggf. den Wissensstand der beteiligten Akteure vertiefen kann. Mit einem Kommentar im sog. Online-Tagebuch visualisiert der Leser nicht nur sein Interesse, sondern bezieht sich auf die Botschaft des anderen. Ebenso können über sogenannte Tagging Funktionen, Verknüpfungen zwischen Interessen, Fragen etc. hergestellt werden. KRAUS weist darauf hin, dass über diese Rückmeldungen eine gemeinsame Interpretations- und Verwendungsbasis zwischen den beteiligten Personen geschaffen und zwischen den Individuen neben der textuellen Verbindung insbesondere auch ein sozialer Kontakt entstehen kann (vgl. 2008, 330). Über den Einsatz eines Weblogs im Rahmen des BMC können die Mitschülerinnen und Mitschüler, der betriebliche Praktikumsbetreuer und ggf. weiterer Personen wie Eltern oder Freunde relativ einfach in den Diskussions- und Beratungsprozess zwischen Mentee und Mentor integriert werden. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang z. B. ein Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden, der unter bestimmten Bedingungen auch zu einem besseren Verständnis der Berufs- und Arbeitswelt beitragen kann.

Die Einsatzmöglichkeiten eines Weblogs für Schule, Lernen und Unterricht sind vielfältig (vgl. RICHARDSON 2006): Blogs können u. a. als Lerntagebücher oder E-Portfolios, zur Dokumentation von Lernprozessen, zur Bereitstellung von Arbeitsaufträgen, als Diskussionsforum zu aktuellen, politischen und gesellschaftlichen Ereignissen, zum Präsentieren von Projektergebnissen, als Reflexionsinstrument, über das Kommentieren einzelner Beiträge als Kommunikations- und Interaktionsinstrument genutzt werden. Darüber hinaus eignet sich ein Weblog auch für kollaboratives Lernen. Blogs ermöglichen nicht nur den diskursiven Austausch über Projektinhalte und -ergebnisse, sondern auch einen Dokumententransfer, sofern die entsprechende Software das Hochladen von Dateien unterstützt. Es wird deutlich, dass sich Weblogs für viele verschiedene didaktische Szenarien eignen.

Während E-Mail-Dienste bei Online-Mentoring-Projekten im Jugendbereich häufig zum Einsatz kommen, werden Weblogs derzeit als Kommunikations-Werkzeuge in solchen Settings eher selten eingebunden. Dieses ist umso verwunderlicher, als dieses Medium über bedeutende Potenziale verfügt, die im Folgenden kurz skizziert werden. Eine mögliche Erklärung für diesen Sachverhalt liefert ggf. ABFALTERER, wenn er darauf verweist, dass – ganz im Gegensatz zu E-Mail-Diensten – Weblogs derzeit auch im Bildungswesen der deutschsprachigen Länder nur am Rande wahrgenommen werden (vgl. ABFALTERER 2007, 71). Als zentrale Vorteile und Potenziale des Weblogs im Kontext eines schulinternen Online-Mentoring-Ansatzes können u. a. die folgenden Punkte genannt werden:

- Einsatz als persönlicher Informationsspeicher, als Reflexionsmedium sowie als Diskurs- und Publikationsmedium zum Austausch von Wissen und Erfahrungen;
- Feedbackmöglichkeiten;
- verschiedene Formen von instruktionaler Unterstützung, z. B. durch Präsentation von Aufgabenstellungen oder Zusatzmaterialien;
- leicht zugängliches und kosteneffizientes System der Online-Kommunikation mit überschaubaren Funktionen;
- Möglichkeiten der Einbindung verschiedener Datei- und Medienformate (Audio, Video, Bild);
- verschiedene Post-Optionen (direkt über den Weblog, per E-Mail und/ oder Handy) (vgl. BERNHARDT et al. 2009, 173; vgl. ABFALTERER 2007, 68 ff.).

Der Blended Mentoring-Ansatz hebt gerade für das Übergangssystem nochmals die Möglichkeit hervor, tradierte Beziehungsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden zu erweitern und so jenseits von Schüler- und Lehrerrolle eine Unterstützung der Jugendlichen zu ermöglichen (vgl. zur Problematik tradierter schulischer Beziehungsstrukturen ITTEL/ RAUFELDER 2009, 73 f.). Dies kann dazu beitragen, einen weiteren Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen zu erhalten, mit der Konsequenz, die Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen der Lehrkräfte bzw. Mentoren besser an die Bedürfnisse und Erwartungen der Jugendlichen anpassen zu können.

Im Zentrum der weiteren Ausführungen werden Überlegungen zu den thematischen und methodischen Aspekten sowie die für die Realisierung des BMC erforderlichen Rahmenbedingungen stehen. In Kapitel 4.2 beschäftigen wir uns mit der Frage, welche Inhalte / Themen Gegenstand der einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums sein können bzw. sollten. Methodische Gestaltungsfragen hinsichtlich der Phasen der Mentoring-Beziehung, der Aktions- und Sozialform sowie Interaktionsform werden in Abschnitt 4.3 thematisiert. Es ist unmittelbar einsichtig, dass das BMC nicht im ‚luftleeren' Raum entwickelt und ausdifferenziert werden kann. Vor diesem Hintergrund werden in dem abschließenden Kapitel 4.4 einige zentrale Rahmenbedingungen skizziert.

## 4.2 Blended Mentoring Concept – Thematische Gestaltungsaspekte

Möchte man die mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Zielsetzungen erreichen, sollten die einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums durch eine intensive und nachhaltige schulische Begleitung und Unterstützung gekennzeichnet sein. Die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums wird dementsprechend Gegenstand des Lernens. Dieses ist insbesondere aufgrund der vielfältigen Problemlagen und der großen Heterogenität der individuellen Ausgangslagen der Schüler im Übergangssystem sinnvoll und notwendig.

Die folgende Abbildung enthält eine Übersicht möglicher Anknüpfungspunkte für den Austausch zwischen Mentor und Mentee im Rahmen der einzelnen Phasen des Schülerbetriebspraktikums. Inwiefern diese Themen im Rahmen des Mentorings, im Rahmen traditioneller Unterrichtsveranstaltungen oder ggf. auch kombiniert in beiden Settings erarbeitet bzw. behandelt werden, hängt von der Gesamtkonzeption des BMC ab. Aufgabe der Lehrkraft/ des Mentors wird es sein, den Lernenden/ Mentee in sämtlichen Phasen der Unterrichtsveranstaltung ‚Schülerbetriebspraktikum' – wie in Kapitel 3 bereits dargelegt – zu beraten, anzuleiten, zu unterstützen und zu motivieren. Die Intensität der Begleitmaßnahmen ist dabei abhängig von den Bedürfnissen, Vorerfahrungen und Problembereichen der Mentees.

Abb. 2: Mögliche didaktische Ankerpunkte für den Austausch zwischen Mentor und Mentee im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums

*Thematische Aspekte in der Vorbereitungsphase:*

Im Rahmen traditioneller Praktikumskonzepte werden die Schüler und Schülerinnen i. d. R. in verschiedenen Unterrichtsfächern auf das Praktikum vorbereitet. Mit dem BMC eröffnen sich hier neue, erweiterte Möglichkeiten. In einer individuellen Mentoring-Beziehung können

die im Unterricht behandelten Inhalte noch einmal aufgegriffen und vor dem Hintergrund der individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen diskutiert und vertieft werden. Die über das BMC mögliche stärkere Fokussierung auf den einzelnen Lernenden kann beispielsweise bedeuten, dass der Mentor den Jugendlichen bei der Auswahl des Praktikumsbetriebs und der Kontaktaufnahme mit demselben gezielt unterstützt, die Bewerbungsunterlagen des Jugendlichen durchsieht und mit diesem anschließend bespricht.

*Thematische Aspekte in der Durchführungsphase:*

Im Hinblick auf die schulische Betreuung während der Praxisphasen sieht beispielsweise der NRW-Runderlass ‚Berufsorientierung' vor, dass die Lehrkräfte Besuche in den Praktikumsbetrieben im Rahmen des durch die Abwesenheit der Praktikanten freien Stundenvolumens durchzuführen haben (vgl. RUNDERLASS DES MINISTERIUMS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW vom 06.11.2007). Die Vielzahl der zu betreuenden Praktikanten sowie der Aufwand für persönliche Beratungs- bzw. Betreuungsgespräche stellen hohe Anforderungen an die zeitlichen Kapazitäten der Betreuungslehrer, die häufig mit der Forderung nach einer intensiveren Betreuung der Praktikanten nicht zu vereinbaren sind. Über die Kombination aus Offline- und Online-Betreuung im Rahmen des BMC wird eine Möglichkeit geschaffen, eine nachhaltige schulische Begleitung auch während der Durchführungsphase zu gewährleisten, ohne dabei die zeitlichen Kapazitäten der betreuenden Lehrkräfte zu sehr auszuweiten.

Als problematisch in diesem Zusammenhang müssen die nur ansatzweise identifizierten Tätigkeits- und Aufgabenbereiche der betreuenden Lehrkräfte / Mentoren sowie die z. T. fehlenden schulischen Standards bzw. Konzepte zur Begleitung der Praktika bezeichnet werden. Es ist im Rahmen des BMC daher zunächst ein Katalog von Betreuungsanforderungen bzw. -aufgaben zu entwickeln und auszudifferenzieren, der zu einer Verbesserung der pädagogischen Praxis in diesem Bereich beitragen kann. In Anlehnung an GEISE bietet sich für diesen Entwicklungsschritt die folgende Unterteilung der Betreuungsanforderungen an: Informations-, Kontroll-, Beratungs-, Korrektur- und Problemlösungsanforderung (vgl. GEISE 1990).

*Thematische Aspekte in der Nachbereitungsphase:*

Ähnlich wie in der Vorbereitungs- können auch in der Nachbereitungsphase des Praktikums verschiedene Inhalte bzw. Themen ergänzend zur unterrichtlichen Aufarbeitung oder ggf. auch ausschließlich im Mentoring behandelt bzw. vertieft werden. So können die Jugendlichen in einem Gespräch mit ihrem jeweiligen Mentor beispielsweise ihre im Praktikum gewonnenen Erfahrungen reflektieren, sich über die Möglichkeiten einer Aufarbeitung festgestellter Defizite austauschen oder sich eventuell auch über den Sinn und Zweck einer weiteren Kontaktpflege zum Praktikumsbetrieb als potenziellen künftigen Ausbildungsbetrieb austauschen.

Die Verbindung zwischen den Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphasen wird oftmals über die Aufgabenstellungen hergestellt. Zum Einsatz kommen Aufgaben- und Fragenkataloge (vgl. u. a. KÖNKE 2005; ESSER 2008), die den Schülern beim Eintritt in die Lebenswelt ‚Betrieb' Orientierung bieten und Ordnung in die vielfältigen Eindrücke und Erfahrungen bringen sollen. Zur Strukturierung der Aufgabentypen können die Parameter ‚Branche' und ‚Anforderungsniveau' verwendet werden.

Durch die Einbindung branchenspezifischer Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und Kompetenzanforderungen kann eine individuelle Abstimmung der Praktika auf die Bedürfnisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden erreicht werden. Die Differenzierung der Aufgabenformate ermöglicht es nun, die Bedürfnisse, Voraussetzungen und Lernerfordernisse der Jugendlichen zu berücksichtigen. Dokumentationsaufgaben legen beispielweise ein besonderes Gewicht auf die Darstellung betrieblicher Sachverhalte. Hingegen können Problemlöseaufgaben eine Verbindung zwischen fachlichen Fragestellungen und betrieblichen Sachverhalten herausstellen. Die Bestimmung der Aufgabenstellung für den Lernenden im Rahmen der Vorbereitung des Praktikums beeinflusst nun erheblich die Unterstützungsleistungen der Lehrkräfte. Einen möglichen Ansatz zur Differenzierung der Aufgabentypen anhand unterschiedlicher Anforderungsniveaus zeigt die von BEUTNER/ GOCKEL im Rahmen des InLab-Projekts erarbeitete Strukturierung in der folgenden Abbildung.

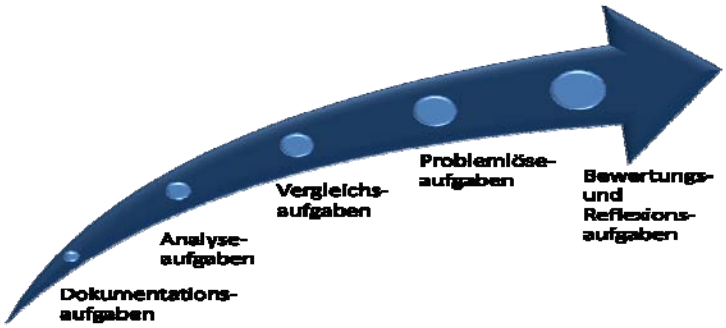


Abb. 3: Individualisierung von Aufgabenstellungen über die Differenzierung von Schwierigkeitsgraden

### 4.3 Blended Mentoring – Methodische Gestaltungsaspekte

„Unter Methodik werden alle Maßnahmen zur Zielbewirkung zusammengefasst" (KREMER 2002, 37). Die methodischen Gestaltungsfragen im Kontext des BMC beschäftigen sich daher u. a. mit den Phasen der Mentoring-Beziehung, den Aktionsformen der Lehrkräfte/ Mentoren sowie den Sozial- und Interaktionsformen.

Wie jede andere Beziehung auch, durchläuft die Beziehung zwischen Mentor und Mentee verschiedene Phasen. KRAM (1983) unterscheidet die Phasen *Initiation*, *Cultivation*, *Separation* und *Redefinition*. So steht auch der Matching-Prozess (Initiation), der die Auswahl und Kontaktaufnahme zwischen Mentor und Mentee regelt, am Beginn der Mentoring-Beziehung im Rahmen des BMC. Diese Phase ist von den verantwortlichen Lehrkräften intensiv vorzu-

bereiten und sollte hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Erfolg des Mentoring-Prozesses nicht unterschätzt werden. Dem Matching-Prozess schließt sich die Arbeitsphase (Cultivation) an, die durch Offline- und Online-Betreuungsmaßnahmen in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Durchführungsphase des Schülerpraktikums im Betrieb gekennzeichnet ist. Der Auflösung der Mentoring-Partnerschaft (Separation) sollte ebenfalls besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Ein mit dem Ende des Mentorings verknüpftes Schlussgespräch kann beispielsweise dazu genutzt werden, eine Bilanz über das Erreichte zu ziehen. „Es lohnt sich, den gemeinsam zurückgelegten Weg noch einmal anzuschauen. Zum einen wird damit sichtbar, dass auf beiden Seiten ein Lernprozess stattgefunden hat, dass viele Entscheidungen gefällt und Schwierigkeiten überwunden wurden. Vielleicht lässt sich sogar erkennen, was zum Erfolg / Misserfolg geführt hat – ein wichtiger Hinweis für zukünftiges Handeln nicht nur für Mentees, sondern gleichermaßen für Mentorinnen und Mentoren“ (LEDERGERBER 2006, 148 f.). In der abschließenden vierten Phase (Redefinition) kann schließlich eine Veränderung der Art bzw. eine Neudefinition der Beziehung zwischen Mentor und Mentee stattfinden.

Im Rahmen des Online-Mentorings erhalten die Lehrerkommentare im Praktikums-Weblog einen besonderen Stellenwert. Aus den Erfahrungen im Umgang mit Lehrerkommentaren sowie deren Bedeutung und Form im Kontext der Portfolioarbeit lassen sich bereits vielfältige Schlüsse auch für den Einsatz dieses universell einsetzbaren und sehr flexiblen Instruments im Bereich der Praktikumsbegleitung ziehen (vgl. u. a. WINTER/ LAUTENSCHLÄGER 2006 und WINTER/ VOLKWEIN 2006). Im Folgenden werden einige Konsequenzen skizziert:

- Lehrerkommentare im Rahmen einer webbasierten Praktikantenbetreuung unterscheiden sich deutlich von den Kommentaren, die häufig nach Abschluss einer Arbeit bzw. eines Projekts gegeben werden. So werden die Lehrerkommentare bereits während des Prozesses der Führung und Gestaltung des Weblogs gegeben und beziehen sich somit nicht ausschließlich auf ein Endprodukt.

- Während in den bisher vorliegenden Praktikumskonzepten eine explizite Stellungnahme der Lehrkräfte zu den Arbeitsergebnissen der Praktikanten i. d. R. im Rahmen eines Schüler-Lehrer-Gespräches beim Besuch der verantwortlichen Lehrkraft im Praktikumsbetrieb bzw. spätestens in der Nachbereitungsphase in der Schule erfolgt, erhalten die Praktikanten / Mentees in dem hier vorgestellten BMC bereits zeitnah während der Durchführungsphase des Praktikums im Betrieb eine entsprechende Rückmeldung des Mentors.

- Es ist zu klären, ob die Lehrerkommentare eher eine informelle Rückmeldung an den Schüler / Mentee darstellen sollen oder ob diese ggf. auch als ein wesentlicher Bestandteil eines Leistungsdokumentes, das den Mentee bei der Ausbildungsplatzsuche ggf. als mögliche Referenz von Nutzen sein kann, anzusehen sind. Es kann darüber hinaus auch einen Unterschied machen, ob der Kommentar nur für den betreffenden Praktikanten oder auch

für seinen / ihren betrieblichen Betreuer geschrieben wird. Schließlich könnten als Adressaten auch noch die weiteren Fachlehrer des Mentees berücksichtigt werden.

- Die Lehrerkommentare sollten durch eine differenzierte Rückmeldung gekennzeichnet sein, sie sollten Stärken und Schwächen genau benennen. „Ein diagnostisch-förderorientierter Kommentar mündet in konkrete Hinweise, was dieser Schüler tun kann, um weiterzukommen. Statt allgemeiner Aufforderungen (wie z. B. „Gib dir bitte mehr Mühe!“) enthält er Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten oder sogar direkte Aufforderungen (z. B. „Beachte das nächste Mal bitte unsere Hinweise zum Abfassen einer Reflexion Punkt für Punkt!“) (WINTER/ LAUTENSCHLÄGER 2006, 198).

Über die Vergabe von Berechtigungen für die Nutzung des Weblogs (Autoren-/Leserechte) können die verantwortlichen Lehrkräfte die für den Einsatz bestimmter Sozial- und Interaktionsformen während der Online-Phase notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. In diesem Zusammenhang sind auch Überlegungen anzustellen, inwiefern durch den Zugriff weiterer Akteure wie Mitschüler, Betriebe, Eltern und/oder Freunde auf den Weblog des Schülers / Mentees und den sich dadurch ergebenden Austausch eine Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung des Mentees gelingen kann.

### 4.4 Blended Mentoring – Rahmenbedingungen und Infrastruktur

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Infrastruktur werden an dieser Stelle nur ausgewählte, für die Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums spezifische Aspekte genannt. Die weitgehende Ausblendung der Fragen zu diesem Komplex soll nicht darauf hindeuten, dass diesen eine geringe Bedeutung beigemessen wird.

Die didaktisch-methodische Gestaltung des BMC kann nicht losgelöst von organisatorischen, zeitlichen und technologischen Fragestellungen betrachtet werden. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob das Schülerbetriebspraktikum als Block- oder Teilzeitmodell realisiert wird. Weiterhin werden die zeitliche Lage des Praktikums im Schuljahr sowie der zeitliche Umfang der Praxisphasen im Betrieb Einfluss auf die didaktisch-methodische Ausrichtung des BMC haben.

Einen zentralen Aspekt im Rahmen des BMC stellt die Einbindung bzw. die Verteilung der Lehrkräfte auf die Jugendlichen dar. Es ist beispielsweise zu überlegen, wann und vor allen Dingen wie dieser Matching-Prozess stattzufinden hat.

Im Hinblick auf technologische Aspekte ist festzustellen, dass die Einrichtung eines eigenen Weblogs mittlerweile ohne größeren administrativen und finanziellen Aufwand möglich ist. Frei verfügbare, kostenlose Blogs werden inzwischen von verschiedenen Unternehmen und Organisationen ins Netz gestellt. Zur Erstellung eigener Beiträge ist es weder erforderlich Software auf Servern zu installieren, noch über HTML-Kenntnisse zu verfügen. Darüber hinaus zählen Weblogs mittlerweile zu den Standardbestandteilen von Lernplattformen.

## 5 Ausblick und Entwicklungsbedarf

Im Hinblick auf die zu fördernden Jugendlichen im Übergangssystem besteht in der Fachdiskussion weitgehend Konsens, dass angesichts der vielfältigen Problemlagen und der großen Heterogenität der individuellen Ausgangslagen die flexible Ausrichtung der Instrumente und Konzepte an individuellen Voraussetzungen ein grundlegendes Gestaltungsprinzip einer erfolgversprechenden Förderpraxis sein muss (vgl. FÖRSTER/ KUHNKE/ SKROBANEK 2006; GOLTZ/ CHRISTE/ BOHLEN 2008). Es sind Angebote zu entwickeln bzw. auszubauen, die das Selbstbewusstsein dieser Jugendlichen stabilisieren und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Das Blended Mentoring Concept stellt einen möglichen Ansatz dar, mit dem die jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen besser berücksichtigt werden können. In diesem Beitrag wurde ein Ansatz zur Gestaltung und Begleitung von Betriebspraktika im Übergangssystem vorgestellt, der einen neuen Weg in der Förderung benachteiligter Jugendlicher aufzeigt und zu einer Verbesserung bzw. Effizienzsteigerung des Schülerbetriebspraktikums in Bildungsgängen des Übergangssystems beitragen kann. Hierbei wird ein Verständnis mitgeführt, bei dem das Schülerbetriebspraktikum aus Sicht der Jugendlichen als komplexe Lernumgebung zu konzipieren ist. Durch die Implementation eines schulinternen Mentoring-Ansatzes in Verbindung mit einer Social Software-Anwendung (Weblog) sollen die Jugendlichen nachhaltiger und damit effektiver im Rahmen des Schülerbetriebspraktikums begleitet und unterstützt werden. Durch die größere Nähe zwischen Mentor und Mentee sind positive Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zu erwarten. Auf diese Weise ist eine Zusammenarbeit zwischen Mentor und Mentee erreichbar, die dem Jugendlichen ganz neue Möglichkeiten und Perspektiven eröffnen kann. Dieser Betreuungsansatz verlangt jedoch eine Veränderung der mit dem Schülerbetriebspraktikum verbundenen Lernaufgaben bzw. der Einbindung in die weitere schulische Organisation. Dementsprechend deuten die in diesem Beitrag hervorgehobenen Aspekte eine komplexe Entwicklungsaufgabe zur Gestaltung des Schülerbetriebspraktikums als Lernumgebung an.

Aus den in diesem Beitrag skizzierten Überlegungen zur Einführung eines Blended Mentoring Concepts im Kontext des Schülerbetriebspraktikums in Bildungsgängen des Übergangssystems ergeben sich abschließend u. a. die folgenden Fragestellungen, die bereits erste Ansätze für notwendige weitere Entwicklungsarbeiten aufzeigen. Die möglichen Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung bzw. Konkretisierung der webbasierten schulischen Begleitung und Unterstützung der Jugendlichen in den berufsschulischen Bildungsgängen des Übergangssystems werden abschließend über die Kategorien *Thematik*, *Methodik* und *Rahmenbedingungen* strukturiert.

*Thematik:*

- Welche Themen/ Inhalte zählen zu den Gegenstandsbereichen des Mentorings?
- Welche didaktischen Ankerpunkte ergeben sich für den Austausch zwischen den Praktikanten und der betreuenden Lehrkraft/ Mentor während der Praxisphasen im Betrieb?

- Welche Kompetenzen sollen mit dem BMC gefördert werden?
- Welche Kompetenzen sollen mit der veränderten Betreuungsstruktur entwickelt werden (z. B. Regeln für die Kommunikation im Internet)?

*Methodik:*

- Welche Lernerfahrungen bringen die Lernenden im Umgang mit digitalen Kommunikationsmedien mit?
- Wie sind gute Lehrerkommentare im Weblog zu gestalten? (Stichworte: verständlich, ermutigend, wertschätzend, respekt- und vertrauensvoll, differenziert.)
- Wann und wie oft soll ein persönlicher und virtueller Austausch stattfinden?
- Welche Daten- bzw. Medienformate (Audio, Video, Bild) sollen bzw. dürfen in einen Weblog eingebunden werden?
- Was geschieht mit den Weblogs nach Beendigung der Unterrichtsveranstaltung ‚Schülerbetriebspraktikum'? (Stichworte: Einbindung in die weitere Unterrichtsarbeit, Nutzung als Referenz bei Bewerbungen, Fortführung als ‚privaten' Weblog, Nutzung als Medium zum weiteren Austausch mit dem (ehemaligen) Mentor, Löschung des Weblogs.)

*Rahmenbedingungen:*

- Welche Vorbereitungsmaßnahmen für Lehrkräfte sind zur Realisierung des Vorhabens BMC erforderlich? (Stichworte: Umgang mit neuen Medien, Beratungsgespräche und Gesprächsführung, Gestaltung von Lehrerkommentaren.)
- Welche Veränderungen bedeutet die Realisierung des BMC für den Bildungsgang bzw. für die einzelnen Lehrkräfte?
- Welche Abstimmungsprozesse mit den Praktikumsbetrieben werden mit der Einführung des BMC erforderlich?
- Auf welche Ressourcen ist bei der Einrichtung der Weblogs zurückzugreifen? (Stichworte: Nutzung frei verfügbarer, kostenloser Blogs im Internet, Verwendung von sog. Blog-Modulen als Standardbestandteile von Lernplattformen.)
- Kann der Weblog die traditionelle Praktikumsmappe ersetzen?

## Literatur

ABFALTERER, E. (2007): Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht. Orig.-Ausg. Boizenburg.

APEL-HIERONYMUS, A./BRETTSCHNEIDER, S./ KOBELT, K. (2005): Einzelfallförderung im Niedersächsischen Berufsvorbereitungsjahr – Eine Aktenanalyse. In:

BOJANOWKSI, A: (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, 189–205.

AVENARIUS, H./ BAETHGE, M./ DÖBERT, H./ HETMEIER, H.-W./ KLIEME, E./ MEISTER-SCHEUFELEN, G./ RAUSCHENBACH, T./ WOLTER, A.(Konsortium Bildungsberichterstattung) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

BASTIAN, J. (2007): Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn.

BECK, K. (2008): Neue Medien - alte Probleme? Blogs aus medien- und kommunikationsethischer Sicht. In: Grundlagen und Methoden. Von der Gesellschaft zum Individuum. (Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web, 1) Köln.

BEINKE, L. (1977): Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzeptes zur Berufswahlhilfe. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.

BEINKE, L: (2006): Das Betriebspraktikum als Instrumentarium zur Praxisorientierung im Unterricht. In: tu - Zeitschrift für Technik im Unterricht, H. 122, 5–10.

BERGZOG, T: (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) Bielefeld:

BERNHARDT, T./ KIRCHNER, M./ KLOS, O. (2009): Konnektivität von Online-Anwendungen. In: ISSING, L./ KLIMSA, P. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München, 167–178.

BOJANOWSKI, A./ ECKHARDT, P./ RATSCHINSKI, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. bwp@ Ausgabe 6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf (15.04.2010).

BRAUN, F./ RICHTER, U./ MARQUARDT, E. (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. Online: http://www.dji.de/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf (20.03.2010).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT IM AUFTRAG DES NATIONALEN PAKTS FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2005): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom 16. Juni 2004: Berichte und Dokumente zu den Ergebnisse des Paktjahres 2004 und Ausblick auf 2005. Online: http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/ausbildungspakt-1,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf (20.03.2010).

VAN BUER, J./ TROITSCHANSKAJA, O.: Das Betriebspraktikum als Lernort im Lernortverbund - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 3, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe3/buer_troitsch_bwpat3.shtml. (20.03.2010).

DÖRING, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. (Internet und Psychologie, 2) Göttingen.

EHLERS, J./ KRUSE, N. (Hrsg.) (2007): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt.

ESSER, S. (2008): Mein Betriebspraktikum. Arbeitsblätter zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. [Veränd. Neuaufl.]. Mülheim an der Ruhr.

EULER, D. (2004): Über die Entwicklungsbedingungen einer Kooperationskultur. In: EULER, D. (Hrsg.): Theoretische Fundierung. Bielefeld, 305-318.

FAULSTICH-WIELAND, H: (1996): Das Betriebspraktikum. In: DEDERING, H./ ARNOLD, R./ BÖNSCH, M. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München.

FELDHOFF, J./ OTTO, K. A./ SIMOLEIT, J./ SOBOTT, C. (1985): Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit ; Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. 2. Aufl., 3. Dr. Düsseldorf.

FÖRSTER, H./ KUHNKE, R./ SKROBANEK, J. (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen (Übergänge in Arbeit, Bd. 6) München.

GEISE, W. (1990): Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers. In: Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 18, H. 2, 161-186.

GEHRKE, B. (2006): Handbuch Mentoring. Planung und Durchführung von Tele-/Mentoring-Maßnahmen. Marl. Online:
http://www.telementoring-nrw.de/download/leitfaden.pdf (20.3.2010).

GEßNER, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Univ., Diss.-Münster (Westfalen), 2002. (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung, 7) Münster.

GOLTZ, M./ CHRISTE, G./ BOHLEN, E. (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse - Beschäftigungsfelder - Förderstrategien. Freiburg im Breisgau.

GROSS, M./ HÜLSBUSCH, W. (2005): Weblogs und Wikis: Potenziale für betriebliche Anwendungen und E-Learning (Teil 2), in: wissensmanagement: Nr. 1.

HAASEN, N. (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. Orig.-Ausg. München.

HEISLER, D. (2005): Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorberei-

tender Bildungsmaßnahmen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 9, 1–11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/heisler_bwpat9.pdf (20.03.2010).

HOFFSCHROER, M./ SCHAUMANN, U./ WENNER, N. (2004): Berufsorientierungspraktika: Eine Expertise des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH) für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung (GPC). Online:
http://www.good-practice.de/expertise_betriebspraktika.pdf (20.03.2010)

ITTEL, A./ RAUFELDER, D. (2009): Lehrerrolle - Schülerrolle. Wie Integration gelingen kann; mit 30 Tabellen. Göttingen.

JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Franfurt a. M.

KOCH-DOETSCH, T. (1990): Lernort Betrieb. Das Schülerbetriebspraktikum am Gymnasium. Grundlagenband. (Didaktische Reihe Ökonomie) Köln.

KÖNKE, I. (2005): Das Berufspraktikum. Vorbereitung - Durchführung - Nachbereitung; mit Kopiervorlagen. 1. Aufl. Donauwörth.

KOESLING, A. (2008): Tätigkeit in Beziehung. In: KOCH, M.; STRASSER, P. (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld.

KRAM, K. E. (1983). 'Phases of the mentoring relationship'. Academy of Management Journal, 26, 608-25.

KREMER, H.-H.(2007): Didaktische Gestaltung von Blended Learning. In: CRAMER, G./ SCHMIDT, H./ WITTWER, W. (Hrsg.): Ausbilderhandbuch. Köln. 18 Seiten.

KREMER, H.-H. (2002): Offene webbasierte Lernumgebungen - E-Learning in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn.

KRAUS, S. (2008): Weblogs als soziale Netzwerke: Eine qualitative Beziehungsanalyse. In: Grundlagen und Methoden. Von der Gesellschaft zum Individuum. (Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web, 1) Köln.

LEDERGERBER, B. (2006): Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen. Dübendorf.

LEX, T./ GAUPP, N./ REIßIG, B./ ADAMCZY, H. (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen". (Übergänge in Arbeit, 7) München.

MARQUART, A. (1984): Das Schülerpraktikum in den Bundesländern - Schwerpunkte, Tendenzen. In: BECK, H./ IPFLING, H-J./ KUPSER, P. (Hrsg.): Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte, Erfahrungen, Arbeitshilfen /// Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen. Bad Heilbrunn/Obb.

MEGGINSON, D./ CLUTTERBUCK, D. (2008): Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg.

McGREEVY, A. (1990): Darwin and Teacher: An Analysis of the Mentorship between Charles Darwin and Professor John Henslow. In: Gifted Child Quarterly, Jg. 34, H. 1, 5-9.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, in der gymnasialen Oberstufe, im Berufskolleg und im Weiterbildungskolleg - RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 6. 11. 2007 - 411(ABI. NRW. 12/07), vom 06.11.2007.

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG (1999): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Ergebnisse der Arbeitsgruppe ‚Aus- und Weiterbildung'. Online: http://www.bmbf.de/pub/buendnar.pdf (20.03.2010).

RAUEN, C. (2003): Coaching. (Praxis der Personalpsychologie, 2) Göttingen.

REUEL, G./ SCHNEIDEWIND, K. (1989): Das Betriebspraktikum: Eine technokratisch funktionierende, didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform. In: Arbeiten und Lernen - Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre, Jg. 10, H. 61, 10-15.

RICHARDSON, W. (2006): Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms. Thousand Oaks, CA.

ROTERIN-STEINBERG, S. (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 31-51.

RÜTZEL, J. (2003): Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbstständigkeit. In: Berufsbildung, H. 82, 29-33.

SCHNEIDER, P. B./ BLICKLE, G. (2009): Mentor-Protegé-Beziehungen in Organisationen. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 139-160.

STÖGER, H. (2009): E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 227-243.

STRASSNIG, B./ LEIDENFROST, B./ SCHABMANN, A. / CARBON, C. C. (2007). Cascaded Blended Mentoring Unterstützung von StudienanfängerInnen in der Studieneingangsphase. In: MERKT, M./ MAYRBERGER, K./ SCHULMEISTER, R./ SOMMER, A./ VAN DEN BERK, I. (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschulen neu denken: Münster, 318-327.

WINTER, F./ LAUTENSCHLÄGER, N. (2006): Kommentare zu Portfolios. Klären für wen, was und wozu. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Seelze-Velber, 193-199.

WINTER, F./ VOLKWEIN, K. (2006): Wir beginnen mit einer "Werkbetrachtung". Gemeinsam lernen, gute Kommentare zu schreiben. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 1. Aufl. Seelze-Velber, 200-207.

ZIEGLER, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In: STÖGER, H. (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, 7-29.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

KREMER, H.-H./ GOCKEL, C. (2010): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-29. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf (26-04-2010).

## Die Autoren:

**Prof. Dr. H.-HUGO KREMER**

Departement für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: hkremer (at) notes.upb.de

Homepage: http://wiwiweb.upb.de/id/kremer

**Dipl.-Hdl. CHRISTOF GOCKEL**

Departement für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: christof.gockel (at) wiwi.uni-paderborn.de

Homepage: http://wiwiweb.upb.de/id/gockel

Claudia Fülling & Volker Rexing
(Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen & RWTH Aachen)

# Kompetenzentwicklung in vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs - Integration betrieblicher Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsentwicklung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/fuelling_rexing_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (FÜLLING/ REXING 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/fuelling_rexing_bwpat17.pdf

Mit Blick auf die aktuelle Ausbildungssituation hat der Bereich der vollzeitschulischen berufsqualifizierenden Bildungsgänge an Bedeutung gewonnen. Entsprechende Angebote an Berufskollegs lassen sich unter der Leitidee der Bildung im Medium des Berufes zusammenfassen. Allerdings sind die Zielsetzungen und Abschlüsse sehr differenziert, ebenso die Integration betrieblicher Praxisphasen in schulische Lehr-, Lernprozesse. In diesem Beitrag wird am Beispiel der zweijährigen höheren Berufsfachschule für Technik eine praktisch umgesetzte Konzeption vorgestellt mit der Integration betrieblicher Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsentwicklung. Im genannten Bildungsgang stellt die Option der Doppelqualifizierung, also die für viele vollzeitschulische Bildungsgänge charakteristische Vorbereitung auf einen Beruf und der Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses, besondere Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzniveaus. In diesem Zusammenhang werden zunächst die bildungspolitischen und curricularen Rahmenbedingungen skizziert. Der Fokus liegt auf den aus curricularen (bildungspolitischen) Parametern und dem Berufsbezug resultierenden Erfordernissen an eine spezifische Bildungsgangkonzeption bzw. Bildungsgangarbeit und berufsaffine Lernorte. Exemplarisch wird die Entwicklung eines Kompetenzprofils und davon ausgehend die didaktisch-methodische Bildungsgangplanung vorgestellt. Ausgehend von der Evaluation dieser Konzeption, basierend auf empirische Daten bezüglich der Bildungsverläufe von Teilnehmern des Bildungsganges, werden aus Sicht der Autoren Probleme und Chancen entsprechender Bildungsgänge reflektiert sowie konzeptionelle Weiterentwicklungen skizziert.

## Competence development in full-time school-based training courses in the vocational college – the integration of in-company phases of practice as a central direction of the development of teaching

With regard to the current training situation the sector of full-time school-based training courses for vocational training has increased in significance. The relevant opportunities at vocational colleges can be summarised under the central idea of education in the medium of the occupation. However, the aims and qualifications are very differentiated, as well as the integration of in-company phases of practice in the school teaching and learning processes. This paper uses the example of the two-year higher vocational technical college to present a practically implemented conception with the integration of in-company phases of practice as a central direction of the development of teaching. In this training course the option of a double qualification, that is to say the preparation for an occupation and the gaining of a higher school-leaving qualification, characteristic of many full-time school-based training courses, represents particular challenges for teachers and learners with regard to the level of competence to be achieved. In this context the prevailing circumstances of educational policy and the curriculum are outlined, in the first step. The focus is on the requirements of the specific training course conceptions, or the work on developing the training course, that result from the curricular

(education policy) parameters and occupational relevance. The development of a competence profile is presented as an example and, leading from this, the didactic-methodological planning of the training course. On the basis of the evaluation of this conception, and based on the empirical data regarding the learning trajectories of participants in the training course, the authors present, from their point of view, their reflections on the problems and opportunities of such training courses and also outline conceptual further developments.

**CLAUDIA FÜLLING & VOLKER REXING**
(Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen & RWTH Aachen)

# Kompetenzentwicklung in vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs - Integration betrieblicher Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsentwicklung

## 1 Ausgangslage

Der oft zitierte und in unterschiedlichen Interessen interpretierte antike Spruch „Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir!“ erhält in unserer ökonomisierten Gesellschaft eine neue Relevanz: Fürs Leben lernen heißt heute vor allem fürs berufliche Leben in immer komplexer werdenden wirtschaftlichen Interaktions- und Handlungsprozessen zu lernen. Das impliziert auch das Postulat nach lebensbegleitendem berufsorientierten Lernen im Hinblick auf flexible Berufsbiographien. Dabei sind individuelle Bildungs- und Berufsbiographien mit vertikalen Übergängen zwischen verschiedenen schulischen sowie erwerbswirtschaftlichen Institutionen verbunden und stellen wegen der Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems und den Angeboten von Aus- und Weiterbildung häufig einen längeren und zum Teil brüchigen Prozess dar (vgl. IAQ 2008). Das hat auch weit reichende Konsequenzen für die schulische Bildung, die diese Übergänge junger Menschen in Arbeit begleiten und gestalten muss, sowohl organisatorisch-funktional durch die Einbindung in regionale Strukturen und Angebote als auch inhaltlich-fachlich durch formal zu erwerbende Kompetenznachweise sowie die Stärkung sozialer Integration.

Allerdings: Von Seiten der unternehmergestützten Übergangssysteme der Dualen Ausbildung wird hierbei eine Lücke im Kompetenzprofil der Berufseinsteiger wahrgenommen, die einem reibungslosen Übergang von den abgebenden Sekundarschulen wie Haupt- Real- und Gesamtschule sowie z.T. auch Gymnasien in die berufliche Ausbildung entgegenstehen. In Zeiten einer für viele Unternehmen schwierigen wirtschaftlichen Lage dient diese wahrgenommene Qualifikationslücke als zusätzliches Argument, die eigene Ausbildungsquote zu reduzieren. So gaben in einer aktuellen Sonderumfrage der Handwerkskammer Aachen zu der Frage, welche Gründe für den Verzicht auf Auszubildende eine Rolle spielten, 21% der befragten Betriebe an, dass die Bewerber ungeeignet seien: „Es besteht nach Meinung der meisten Unternehmer auch kein Mangel an Bewerbern, allerdings ist so mancher für die Ausbildung nicht geeignet. Dies lässt ebenfalls rund ein Fünftel aller Chefs erst mal abwarten und nach besseren Bewerberinnen und Bewerbern Ausschau halten.“ (HWK AACHEN 2009, 2)

Aufgrund der wirtschaftlichen Erfordernisse und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen an Berufseinsteiger sehen sich die Bildungseinrichtungen zunehmend in der Verantwortung, berufliche Entwicklungsprozesse nicht nur theoretisch zu begleiten und Schülerinnen und Schülern neben Kulturtechniken und Grundlagenkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch Fach- und Methodenkompetenzen zu vermitteln, sondern sie vielmehr durch Praxisphasen auf echte und relevante betriebliche Abläufe und damit auf berufliche Anforde-

rungen und Fertigkeiten konkret vorzubereiten, um damit den Übergang in eine Berufsausbildung möglichst reibungslos zu gestalten.

„Der Strukturwandel im Beschäftigungssystem und die damit einhergehenden Veränderungen der Anforderungen am Arbeitsplatz zeigen gerade in den letzten Jahren die Bedeutung und den Wert einer umfassenden beruflichen Bildung.“ (KMK 2009)

Auf diese arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen müssen die schulische Bildung und die betriebliche Ausbildung vorbereiten. Deshalb ist die Integration von Praxisphasen als Beitrag zu beruflichen Entwicklungsprozessen ein zentraler Bildungsauftrag und zwar bereits im Vorfeld einer betrieblichen Ausbildung bzw. eines Studiums. Der genuine Ort dieser umfassenden Berufsbildung ist (in NRW) seit Jahren das Berufskolleg, das als Sekundarstufe II das Lernen im beruflichen Zusammenhang ermöglicht. „Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.“ (MSW NRW 2009)

Diese besondere Bedeutung des Berufskollegs für den beruflichen Entwicklungsprozess von jungen Erwachsenen wird auch von Seiten der NRW-Landesregierung im bildungspolitischen Diskurs herausgestellt, so u.a. von Barbara SOMMER anlässlich des Berufskollegstages am 22.02.2007: „Ohne Frage: Wir brauchen leistungsstarke, gut ausgebildete Jugendliche. … Die Berufskollegs leisten (hierbei) unverzichtbare Arbeit. Durch die Ausbildung qualifizierter Nachwuchskräfte stärken sie die Innovationskraft unserer Unternehmen.“ (SOMMER 2007, 10)

Der vorliegende Artikel zeigt für das Land NRW am Beispiel der zweijährigen Berufsfachschule Bau- und Holztechnik eine praktisch umgesetzte Konzeption dieses komplexen beruflichen Lernentwicklungsprozesses als Beitrag zu einem Übergangsmanagement zwischen Schule und Erwerbsleben. Dabei ist die Integration betrieblicher Praxisphasen in die Kompetenzentwicklung die Leitlinie für die Unterrichtsentwicklung in diesem Bildungsgang.

Als Ausgangsthese für diese Konzeption gilt, dass die Praxisphasen kein additives Unterrichtselement darstellen, sondern durch sie eine berufsschulische Modell- und Theoriebildung aktiviert und motiviert wird und sie somit integraler Bestandteil jeder Unterrichtskonzeption im Sinne einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz sind und sein müssen.

Der vorliegende Aufsatz skizziert einen Ansatz der Integration von berufspraktischen Erfahrungen in einen vollzeitschulischen Bildungsgang am Beispiel der zweijährigen höheren Berufsfachschule für Bau- und Holztechnik. Im Vordergrund steht eine bereits an einem Berufskolleg des Kreises Euskirchen umgesetzte Konzeption, aus der exemplarische Ausschnitte Bedeutung und Möglichkeiten der Integration von Praxisphasen transparent machen sollen. Dies geschieht sowohl auf einer programmatischen als auch auf einer erfahrungsbasierten Reflexionsebene. Um eine Einordnung dieser Konzeption und die Verortung des Bildungsganges in der Bildungslandschaft zu ermöglichen, werden zunächst bildungspolitische und curriculare Rahmenbedingungen zusammengefasst, ergänzt durch eine Beschreibung

der spezifischen Schülerklientel. Zentral wird daran anschließend die Interdependenz von Praxisphasen und schulischen Lehr-Lern-Arrangements für die Kompetenzentwicklung herausgestellt. Der Aufsatz schließt mit einer Evaluation bisheriger Erfahrungen des Bildungsganges, unter anderem basierend auf Daten bezüglich der Bildungsverläufe während und nach Besuch des Bildungsganges.

## 2 Rahmenbedingungen

Das Thomas-Eßer-Berufskolleg (TEB) in Euskirchen reagierte auf den steigenden Bedarf an vor- und besser qualifizierten Auszubildenden sowie an schulisch verantworteter Berufsorientierung und -vorbereitung mit der Einrichtung eines berufsfeldspezifischen Angebots von Höheren Berufsfachschulen (HBfs) als Qualifizierungsphase für eine berufliche Ausbildung und zusätzlich als Alternative zur allgemein bildenden gymnasialen Oberstufe. Seit dem Schuljahr 2002/03 wird die zweijährige Höhere Berufsfachschule der Fachrichtung Technik (HöTec) in den Berufsfeldern Bau- und Holztechnik (HöTec-Bau), Metall- (HöTec-Metall) sowie Elektrotechnik (HöTec-Elektro) angeboten. Diese Bildungsgänge richten sich in NRW gemäß der APO-BK Anlage C an Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss, die an dem Erwerb „beruflicher Kenntnisse in Verbindung mit der Fachhochschulreife“ (APO-BK VV zu Anlage C, §2 (2)) interessiert sind, um ihre persönlichen Chancen zu verbessern, in betriebliche Übergangssysteme der Dualen Ausbildung zu kommen bzw. die formalen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums zu erreichen.

Im Folgenden wird die Integration von Praxisphasen als Leitlinie von Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung am Beispiel der zweijährigen Berufsfachschule für Bau- und Holztechnik, wie sie am TEB durchgeführt wird, dargestellt.

### 2.1 Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen

Der vollzeitschulische Bildungsgang der Höheren Berufsfachschule Bau- und Holztechnik (HöTec-Bau) stellt innerhalb des Bildungssystems in NRW eine Möglichkeit dar, sich nach der Sekundarstufe I berufsfeldspezifisch weiter zu qualifizieren. Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung gilt die Höhere Handelsschule seit Jahren vielen Arbeitgebern wie Banken und Versicherungen als Garant für eine kompetente Ausbildungsvorbereitung. Im Bereich der Technik gewinnt diese schulische Vorqualifizierungsphase zunehmend an Bedeutung.

Die HöTec-Bau führt innerhalb von zwei Jahren zum einen zu einem höheren Bildungsabschluss, und zwar zur Fachhochschulreife (FHR), zum anderen zu dem Erwerb erweiterter beruflicher Kenntnisse (EBK). Diese Möglichkeit der Doppelqualifizierung als Alternative zu einer gymnasial geprägten Studienorientierung wurde im Zuge der Bildungsreform in den 1970er Jahren geschaffen und wird ein zunehmend nachgefragter Bildungsweg innerhalb der mehrgliedrigen Bildungslandschaft. So erreichten „neben den rund 258 000 Absolventen mit Studienberechtigung aus allgemein bildenden Schulen (Fachhochschul- bzw. Hochschulreife) … im Jahr 2006 noch 157 000 Jugendliche diesen Abschluss in beruflichen Schulen.“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 56)

Bei der institutionellen Mitwirkung der Berufsfachschulen in der Ausbildung verdoppelte sich der prozentuale Anteil der Berufsfachschüler sogar von 1995 bis 2006 von 7,1% auf 14,2%, die Ausbildung im Dualen System sank hingegen von 86,5% auf 79,6% (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 55).

Wenn also die Berufsfachschulen zunehmend an Bedeutung für eine Qualifizierung auch im Vorfeld einer Dualen Ausbildung gewinnen, müssen die curricularen Rahmenbedingungen diese Berufsorientierung gerade auch im Hinblick auf Praxisphasen einfordern. Wie diese curriculare Umsetzung programmatisch in der HöTec-Bau aussieht, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

## 2.2 Die curricularen Rahmenbedingungen im Landesrecht von NRW

Die Ausbildung in der zweijährigen HöTec-Bau erfolgt gestuft im Vollzeitunterricht und vermittelt im ersten Jahr berufliche Kenntnisse und im zweiten Jahr erweiterte berufliche Kenntnisse und den schulischen Teil der Fachhochschulreife. Die volle Fachhochschulreife und damit die Studierfähigkeit erlangen die Schülerinnen und Schüler, wenn sie ein einschlägiges halbjähriges Praktikum (siehe unten), eine abgeschlossene Berufsausbildung nach Bundes- oder Landesrecht oder eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit nachweisen können. (APO-BK Anlage C §2 (2) 2.) Die berufliche Qualifizierung, die zu beruflichen bzw. erweiterten beruflichen Kenntnissen führt, ist generell auf zwei Ebenen organisatorisch-curricular verankert: im schulischen Unterricht und im einschlägigen halbjährigen Praktikum.

Die Rahmenstundentafel sieht einen berufsbezogenen und einen berufsübergreifenden Lernbereich vor, denen einzelne Fächer zugeordnet sind (siehe Tabelle 1). Der Stundenumfang der Fächer des fachlichen Schwerpunktes bildet mit 11-14 Wochenstunden mindestens die Hälfte der Stunden im berufsbezogenen Bereich und ein Drittel der vorgegebenen 34 Wochenstunden.

Tabelle 1: **Rahmenstundentafel der HöTec-Bau**

| Lernbereich/Fächer | Jahresstunden Kl. 11 | Jahresstunden Kl. 12 |
|---|---|---|
| *Berufsbezogener Lernbereich* | | |
| Baukonstruktionstechnik und Bautechnische Kommunikation | 440-560 | 440-560 |
| Mathematik | 120 | 120 |
| Bauphysik | 0-80 | 0-80 |
| Wirtschaftslehre | 40-80 | 40-80 |
| Englisch | 80-120 | 80-120 |
| Praktika | | |
| *Berufsübergreifender Lernbereich* | | |
| Deutsch/Kommunikation | 120 | 120 |

| | | |
|---|---|---|
| Religionslehre | 80 | 80 |
| Sport/Gesundheitslehre | 40-80 | 40-80 |
| Politik/Gesellschaftslehre | 40-80 | 40-80 |
| *Differenzierungsbereich* | 120-320 | 120-320 |
| *Gesamtstundenzahl* | 1360 | 1360 |

(MSW NRW 2001)

Der Unterricht in berufsbezogenen und berufsübergreifenden Fächern soll inhaltlich „an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausgerichtet sein, die Handlungsorientierung betont, und sie soll unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsübergreifende Qualifikationen vermitteln“ (KMK 1999, 8). Wie diese lerntheoretische Ausgestaltung in der HöTec-Bau hinsichtlich des integrativen Konzeptes der Praxisphasen konkret aussieht, wird in Kapitel 3 ausgeführt.

Die Praktikums-Ausbildungsordnung gem. des RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW vom 11.12.2006 sieht für die zweijährigen Berufsfachschulen folgende vier möglichen Bestandteile und zeitlichen Rahmen für die Praktika vor:

a) In den Fächern des berufsbezogenen Lernbereichs integriertes schulisches Praktikum von vier Wochen (Fachunterricht, ergänzt durch Exkursionen, Laborübungen, u.Ä.)

b) Ergänzendes schulisches Praktikum im Differenzierungsbereich von bis zu vier Wochen (Ergänzungskurse z.B. CAD, Vermessungstechnik, Baustoffkunde)

c) Zusammenhängendes betriebliches Praktikum während des Bildungsganges von bis zu vier Wochen (in Kooperation mit Schule, vorbereitend, begleitend und nachbereitend)

d) Zusammenhängendes betriebliches Praktikum vor-, während und nach dem Bildungsgang im abgeleisteten Umfang (möglichst in Kooperation mit Schule).

Betriebliche Praxisphasen werden dabei nur anerkannt, wenn sie mindestens zwei aufeinander folgende Wochen umfassen, den geforderten allgemeinen Inhalten entsprechen sowie berufsfeldspezifisch ausgewiesen sind.

Inhaltlich sollen diese Praxisphasen ein möglichst breites Spektrum von tatsächlichen Arbeitsbereichen abdecken. Explizit genannt werden: Aufbau und Funktion der betrieblichen Organisation, Abwicklung eines Gesamtproduktes/-auftrags bzw. eines Arbeitsprozesses (für die Fachrichtung Technik speziell: Arbeitsplanung der Leistungsprozesse, Produktions-/ Fertigungsprozesse und Qualitätsanforderungen sowie Prüfkriterien), Sozialstrukturen und gesellschaftliche Konsequenzen betrieblicher Handlungen. (MSW NRW 2006)

Schon hier wird deutlich, dass es programmatisch nicht um additive „Schnupperkurse“ geht, sondern dass die Praxisphasen berufsqualifizierend angelegt und entsprechend in die Bildungsgangarbeit eingebunden sein sollen. Dabei sind die Vor- und Nachbereitung sowie die fachliche Begleitung des Praktikums integraler Bestandteil. Die Orte des Lernens sollen mit den konkreten Lern- und Handlungssituationen korrespondieren und neben dem theoretischen

Lernen in der Schule vor allem in schulischen Werkstätten und auch in betrieblichen Arbeitszusammenhängen stattfinden. Ein berufsqualifizierendes Lernen kann nicht ohne die Verlagerung von Lernorten in die berufliche Praxis und eine echte Kooperation im Hinblick auf die geforderten Kompetenzen stattfinden.

### 2.3 Die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Die formale Voraussetzung für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in diesen Bildungsgang ist der Nachweis, dass sie an einer Haupt-, Real- oder Gesamtschule die Klasse 10 bzw. 10B erfolgreich absolviert haben oder von einem Gymnasium vor bzw. während der gymnasialen Oberstufe die Schulform wechseln.

Trotz des bildungspolitischen Bemühens in NRW um Standardisierung und damit Vergleichbarkeit des Bildungsabschlusses nach Klasse 10 mit der Fachoberschulreife (FOR) zeigt die Realität, dass ein „erfolgreiches“ Absolvieren auch bedeuten kann, in allen Fächern gerade so mit ausreichenden Leistungen durchgekommen zu sein. Im Durchschnitt haben die Schülerinnen und Schüler eher ein mittleres Leistungsniveau vor allem in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch und dadurch zurzeit kaum echte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Der reibungslose Übergang von allgemein bildenden Schulen in die Erwerbswelt über eine Duale Ausbildung ist somit zunächst gestört. Des Weiteren sind ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler noch ohne eigentliche Berufsperspektive. Die Entscheidung für das Berufsfeld Bau- und Holztechnik ist häufig die erste eigenständige berufliche Verortung für eine zukünftige eigenständige Erwerbstätigkeit.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mangels einer Ausbildungsmöglichkeit diesen Bildungsgang zur weiteren Qualifizierung für eine Ausbildungsstelle nutzt. Deshalb steht gerade in der Unterstufe die Berufsorientierung im Vordergrund der Unterrichtskonzeption, sodass die Schülerinnen und Schüler ggf. nach Klasse 11 durch ein verbessertes Zeugnis ohne höheren Schulabschluss und durch das Zertifikat „Berufliche Kenntnisse“ ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessert haben und in eine Duale Ausbildung wechseln können. Hierzu dienen vor allem auch die verpflichtenden Praxisphasen der schulischen und betrieblichen Praktika während des ersten Jahres der Berufsfachschule.

Insgesamt ist die Schülerklientel sehr heterogen, nicht nur im Hinblick auf das fachliche Leistungsniveau und die Basiskompetenzen, sondern auch in der schulischen Sozialisation, in den berufspraktischen Erfahrungen und vor allem in ihrer intrinsischen bzw. extrinsischen Motivation für ihre berufliche Entwicklung. Deshalb zielt das vorliegende Konzept zur beruflichen Vorqualifizierung auch darauf hin, die Schüler/innen durch praxisorientierte Lehr-Lern-Arrangements zu aktivieren.

## 3 Bildungsgangkonzeption und -entwicklung

Nach Klärung der bildungsgangspezifischen Rahmenbedingungen werden im Folgenden programmatisch die Konzeption des Bildungsganges und erfahrungsbasiert der Prozess der Bildungsgangentwicklung dargestellt. Dabei soll zunächst auf den Arbeitsprozess des Bildungs-

gangteams seit Implementierung in der Schule eingegangen werden. Im Vordergrund stehen die aus der Analyse der spezifischen Rahmenbedingungen bzw. Erfordernisse des Bildungsganges resultierenden Entscheidungen und Konsequenzen für die Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung.

Bei der Darstellung der Vorgehensweise des Bildungsgangteams wird auf wesentliche Parameter der Bildungsgang-Konzeption ausführlicher eingegangen, vor allem das Kompetenzprofil, die didaktisch-methodische Jahresplanung sowie einige Leitlinien der Unterrichtsentwicklung, insbesondere die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements berufsbezogener Fächer und in diesem Kontext die besondere Bedeutung und Legitimation von Praxisphasen.

Es erfolgt eine Fokussierung auf Ausschnitte, die im vorgegebenen thematischen Rahmen bedeutsam sind, an erster Stelle besondere Erfordernisse und Herausforderungen aus der organisatorischen und didaktischen Integration und Verzahnung von Praxisphasen und Unterricht.

### 3.1 Arbeitsprozess der Unterrichts- und Bildungsgangentwicklung

In diesem Abschnitt wird primär auf die Ebene der konkreten Unterrichts- und Bildungsgangentwicklung eingegangen. Diese muss bei Implementierung eines Bildungsganges, insbesondere eines so komplexen Bildungsganges, zunächst von einer Analyse der curricularen Rahmenbedingungen, möglicher Abschlüsse sowie der bildungspolitischen Intention ausgehen. Ebenso zu berücksichtigen sind individuelle Eingangsqualifikationen der Schüler, die bezüglich des Bildungsabschlusses (Fachoberschulreife) identisch sind, aufgrund sehr unterschiedlicher Bildungsverläufe aber heterogene Kompetenzniveaus und Motivationen bedingen.

Bezüglich der ausführlichen Darstellung curricularer und bildungspolitischer Rahmenbedingungen sowie möglicher Abschlüsse sei auf die vorhergehenden Kapitel verwiesen. Wesentlich sind an dieser Stelle Konsequenzen für die Unterrichts- und Bildungsgangentwicklung.

Mit Blick auf die bildungspolitische Intention des Bildungsganges ist zunächst der Gedanke der Durchlässigkeit des Berufskollegs im Hinblick auf den Erwerb höherer Schulabschlüsse zu nennen. Im Bildungsgang der zweijährigen höheren Berufsfachschule wird dies ergänzt durch die intendierte Vorbereitung auf eine weitergehende berufliche Qualifizierung in einem spezifischen Berufsfeld, hier das Berufsfeld Bau. Praxisphasen werden somit auf mehreren Ebenen legitimiert und erforderlich, worauf im weiteren Verlauf noch näher eingegangen wird. An dieser Stelle soll zunächst die Prozessebene der Bildungsgangentwicklung weiter in den Blick genommen werden.

Wesentlich ist in diesem Kontext die Analyse der curricularen Struktur und entsprechender Konsequenzen für die Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung, wobei eine Beschränkung auf die praxis- bzw. berufsbezogenen Fächer Baukonstruktionstechnik und Bautechnische Kommunikation erfolgt. Tabelle 2 als Ausschnitt der curricularen Skizze zeigt die Einteilung der Unterstufe in verschiedene Themenbereiche.

Erkennbar ist die deutliche Ausrichtung an beruflichen Handlungsfeldern (vgl. BADER 2003, 213) ähnlich des Lernfeldkonzeptes für die Dualen Ausbildungsgänge, korrespondierend zum Lehrplan der beruflichen Grundbildung in Berufen des Bauhauptgewerbes. Zwischen den

Themenbereichen bzw. Lernfeldern gibt es deutliche Schnittmengen in Bezug auf die Benennung der Handlungsfelder und entsprechende Inhaltskataloge.

Tabelle 2: **Fächer des fachlichen Schwerpunkts im berufsbezogenen Lernbereich der Zweijährigen Berufsfachschule Fachrichtung Technik – Fachlicher Schwerpunkt Bau- und Holztechnik, Profilbildung Bautechnik (Auszug)**

| **Klasse 11**<br><br>**Themenbereiche** | **Baukonstruktions-technik** | **Bautechnische Kommunikation** | **Bemerkungen** |
|---|---|---|---|
| Vorbereiten eines Bauvorhabens | Bauplanung<br>Baurechtliche Grundlagen<br>Phasen der Bauplanung<br>Bauberufe | Freihandskizzen<br>Rechtwinklige Parallel-projektion<br>Lageplan<br>EDV gestützte Dokumen-tation und Darstellung | z.B.:<br>Wintergarten<br>Anbau<br>Garage |
| Gründen eines Bauwerkes | Einrichten und Sichern einer Baustelle<br>Vermessung:<br>Absteckungen<br>Nivellement<br>Baugrube<br>Schnurgerüst<br>Bodenarten<br>Böschungen<br>Verbauarten<br>Unfallverhütungsvor-schriften<br>Massenermittlung<br>Gründungsarten | Baustelleneinrichtungsplan<br>Fundamentplan<br>Schnitte<br>Bemaßung<br>Schraffur<br>CAD: 2D-Konstruktion | z.B.:<br>Keller für Ein-familienhaus<br>.....<br>*mgl. praktischer Anteil:*<br>Feldübung<br>.....<br>*mgl. Bezüge zur Mathematik:*<br>Trigonometrie<br>Geradengleichung |

**weitere Themenbereiche:**

- Planen einer einschaligen Mauerwerkskonstruktion
- Planen einer Holzkonstruktion
- Planen eines Stahlbetonbauteiles
- Planen eines Stahlbetonbauteiles

(vgl. MSW NRW 2001)

Resultierend daraus und der weiteren bildungspolitischen und curricularen Vorgaben, insbesondere die Ausrichtung der Unterrichtsentwicklung am Konzept der Handlungsorientierung mit dem Leitziel beruflicher Handlungskompetenz, lehnt das Bildungsgangteam seine weiteren Planungen an die entsprechende theoretische Fundierung an (vgl. BADER 2003, 210 ff.). Auf eine weitergehende Diskussion dieser Entscheidung, insbesondere über die wissenschaftliche Legitimation der teilweisen Übertragung eines Konzeptes für duale Bildungsgänge auf vollzeitschulische Bildungsgänge des Berufskollegs, wird an dieser Stelle verzichtet.

Wesentliche Konsequenzen für die weitere Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung sind folglich die Interpretation des Lehrplanes in den berufsbezogenen Fächern in komplexe Lehr-Lernarrangements mit einer deutlichen Ausrichtung an beruflich relevanten Problemstellungen bzw. einer Arbeitsprozessorientierung und entsprechender Betonung situativen Lernens im übergreifenden Kontext der Handlungsorientierung. Eine Einbindung aller Fächer vor dem Hintergrund des Leitzieles „berufliche Handlungskompetenz“ ist obligatorisch. Die implizite Integration und Bedeutung von Praxiserfahrungen, im Dualen System systemimmanent und aus der Struktur der Ausbildung resultierend, muss in einem vollzeitschulischen Bildungsgang wie der höheren Berufsfachschule über gesteuerte und betreute Praktika erfolgen.

Infolge der genannten Festlegungen muss vor der weiteren Planung der didaktisch-methodischen Jahresplanung ein Kompetenzprofil für den Bildungsgang erstellt werden, in das verschieden Faktoren einfließen: curriculare Festlegungen, bildungspolitische Intention, Abschlüsse, erwartete Eingangsvoraussetzungen der Schüler, regionale Besonderheiten, Schulprofil, spezifische Zielsetzungen des Bildungsgangteams, erwartete Bildungsverläufe nach Abschluss oder auch vorzeitiges Verlassen des Bildungsganges. Bestimmend ist weiter die Prämisse eines komplexen Verständnisses von Handlungsorientierung, das auf allen didaktischen Handlungsebenen wirksam wird (vgl. BADER 2002, 71 ff.). Weiter erfolgt eine Differenzierung von Handlungskompetenz in Kompetenzbereiche (vgl. OTT 1997, 33), wobei Lern- und Methodenkompetenz als integraler Bestandteil der anderen Kompetenzbereiche, nach Verständnis des Bildungsganges, eine besondere Bedeutung zukommt. Ergänzend zu den bereits genannten Parametern, die das Kompetenzprofil und die Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung insgesamt beeinflussen, ist eine weitere Festlegung bestimmend; insbesondere aus der Analyse des Lehrplans, der Bedingungsanalyse der Schülerklientel und der Stufung der möglichen Abschlüsse in Unter- und Oberstufe verständigt sich der Bildungsgang darauf, in der Unterstufe Praxis, Praxisreflexion und entsprechend orientierte Lehr-Lern-Arrangements in den Vordergrund zu stellen, um Schülern jederzeit den Wechsel in duale Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen mit einem im Hinblick darauf angemessenen Kompetenzniveau. Um dieser Intention zu entsprechen, werden Ausbildungsbetriebe der Region in die Entwicklung des Kompetenzprofils mit einbezogen, ebenso in die Entwicklung der fachpraktischen Vorgaben/Arbeitsaufträge für die Praxisphasen. Ziel ist dabei, bereits an diesem Punkt die elementare Bedeutung fachpraktischer Kenntnisse zu verankern und für die weitere Planung bestimmend zu machen. Dies gilt für schulische Lehr-Lern-Arrangements, noch mehr aber für die Planung, Durchführung und Reflexion der Praxisphasen. Der Einbezug fachpraktischer Kompetenzen aus dem Bauhandwerk sichert Authentizität und Praxisrelevanz, fördert darüber hinaus implizit die Akzeptanz des Bildungsganges bei potentiellen Ausbildern mit dem Ziel eines möglichst reibungslosen vertikalen Übergangsmanagements in regionale Netzwerke.

In der Oberstufe muss die Ausrichtung auf die Fachhochschulreifeprüfung mit dem Ziel von Studierfähigkeit die wissenschaftspropädeutische Reflexion von Praxis betonen. Ein Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil mit angestrebten (übergreifenden) Kompetenzen für die berufsbezogenen Fächer soll dies veranschaulichen (Tabelle 3). Die Konkretisierung der Kompetenzen erfolgt jeweils in den Lernsituationen bzw. in den Vorgaben/Arbeitsaufträgen für die Gestaltung der Praxisphasen.

Tabelle 3: **Ausschnitt aus dem Kompetenzprofil der Zweijährigen Berufsfachschule Fachrichtung Technik – Fachlicher Schwerpunkt Bau- und Holztechnik, Profilbildung Bautechnik**

**Unterstufe (Schwerpunkt: berufliche Handlungskompetenz):**

Die Schüler/innen sind fähig und bereit einfache, an der Praxis orientierte fachliche Problemstellungen der Bau- und Holztechnik zu lösen. Dazu nutzen sie Fachtexte und Informationen aus dem Internet, bereiten diese für sich und andere sachlich und sprachlich richtig auf und stellen sie verständlich dar. Die Schüler/innen

- kennen die Phasen der Bauplanung und erkennen deren Interdependenz.
- kennen grundlegende Techniken der Vermessung.
- kennen wesentliche Werkstoffe des Mauerwerksbaus und entsprechende Konstruktionen.
- kennen Grundlagen der Betontechnologie und erkennen Zusammenhänge zwischen statischen Grundlagen und Bewehrung.
- …

Im berufspraktischen Kontext sind die Schüler/innen in der Lage, für das Berufsfeld Bau- und Holztechnik charakteristische und exemplarische praktische Aufgaben auf einem niedrigen Anspruchsniveau und unter Anleitung zu bewältigen, z.B.:

- herstellen von Baukörpern aus Steinen
- herstellen von Bauteilen aus Beton
- durchführen von Messungen
- …

**Oberstufe (Schwerpunkt: Studierfähigkeit):**

Die Schüler/innen sind fähig und bereit, sich möglichst selbständig auch komplexe berufsbezogene und berufsübergreifende Sachverhalte zu erarbeiten und diese sachlich richtig und verständlich sowie ansprechend für sich und andere aufzuarbeiten. Sie nutzen hierfür umfangreichere und anspruchsvollere deutsche und englische Quellen sowie mathematische und physikalische Modelle und Tabellenbücher. Die Schüler/innen

- kennen Elemente des Bauplanungsrechts, wie Flächennutzungsplan und Bebauungsplan und können deren Bedeutung im Planungsprozess beurteilen.
- erkennen die Bedeutung des Feuchteschutzes im Hochbau und wenden entsprechende Konstruktionsprinzipien an.
- kennen wesentliche bauphysikalische und konstruktive Grundlagen und Prinzipien des Wärmeschutzes und wenden diese bei der Planung einer mehrschaligen Mauerwerkskonstruktion an.
- planen komplexe Stahlbetonkonstruktionen und stellen sie adressatengerecht dar.
- können anhand einer einfachen Holzkonstruktion (Hochempore) eine Bemessung nach DIN 1052 durchführen. Dazu berechnen sie Auflagerkräfte, Querkräfte und Momente und stellen diese zeichnerisch dar.

- kennen wesentliche Dach- und Deckenkonstruktionen aus Holz und können statische Nachweise der Festigkeit durchführen.
- können grundlegende Treppenarten unterscheiden und in diesem Kontext wesentliche Berechnungen durchführen.
- …

Ausgehend von diesen und weiteren Festlegungen und Vorgaben erfolgt ein erster Entwurf der didaktisch-methodischen Jahresplanung, die wesentliche Parameter für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation enthält. Dazu gehören insbesondere die Anordnung der Themenbereiche („Lernfelder“), eine Übersicht über die komplexen Lehr-Lern-Arrangements („Lernsituationen“) und ihre zeitliche Anordnung sowie die Dokumentation der Lehr-Lern-Arrangements (vgl. LFS NRW 2005, 12). Darüber hinaus erfolgen in diesem Kontext die inhaltliche und organisatorische Steuerung der Praxisphasen sowie deren unterrichtliche Integration.

Ein exemplarischer Ausschnitt aus der DJ soll die Transformation der Vorgaben des Kompetenzprofils in die konkrete unterrichtliche Umsetzung als Teil des integrativen Konzeptes von Theorie und Praxis verdeutlichen. Dabei erfolgt aus Gründen der Darstellbarkeit und dem besonderen thematischen Kontext dieses Aufsatzes eine Beschränkung auf die berufsbezogenen Fächer.

In Tabelle 4 ist die Phasierung in Praxisphasen und schulischen Lernort dargestellt sowie exemplarische Beispiele für Lernsituationen. Ergänzend erfolgt an dieser Stelle der Hinweis auf die ausführliche Beratung vor Beginn des Bildungsganges. Neben Einzelinterviews mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen bereits vor Beginn des Bildungsganges erste Vorgaben für das vor Beginn des Schuljahres zu absolvierende 4-wöchige Betriebspraktikum. Die Vorgaben verfolgen zwei Kernziele: Die Heterogenität der Erfahrungen in der Lerngruppe soll begrenzt werden und gezielte Beobachtungsaufträge bereiten die ersten schulischen Lehr-Lern-Arrangements und in diesem Kontext die Reflexion der Praxiserfahrungen vor.

Tabelle 4: **Phasierung der Lernorte und Anordnung der Lernsituationen bzw. deren Ausgestaltung in der Unterstufe (Ausschnitt)**

| **Zeit** / **Lernort** | Sommer-ferien 4 Wo. | Beginn SJ bis Herbst-ferien | Herbst-ferien 2 Wo. | Herbst-ferien bis Weih-nachts-ferien | Weih-nachts-ferien bis Ostern | Oster-ferien 2 Wo. | Ende Oster-ferien bis Ende SJ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Praxis | P 1 | | | | | | |
| Schule | | LS 1<br>LS 2<br>LS 3 | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Praxis | | | P 2 | | | | |
| Schule | | | | LS 4<br>LS 5 | | | |
| Schule | | | | | LS 6<br>LS 7 | | |
| Praxis | | | | | | P 3 | |
| Schule | | | | | | | LS 8<br>LS 9 |

**Lernsituationen und angestrebte Kompetenzentwicklung (Ausschnitt)**

| Themenbereich: **Vorbereiten eines Bauvorhabens** | | |
|---|---|---|
| | **Kurzbeschreibung der Lernsituation** | **Kompetenzen** |
| **LS 1** | Wir bauen ein Haus | Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Phasierung des Bauablaufes in üblichen Hochbauprojekten, kennen erste Begrifflichkeiten und erkennen die komplexe Vernetzung der am Bauablauf Beteiligten.<br>… |
| **LS 2** | Grundlagen des Bau- und Planungsrechts | Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche planungsrechtliche Rahmenbedingungen.<br>… |

| Themenbereich: **Planen einer einschaligen Mauerwerkskonstruktion** | | |
|---|---|---|
| | **Kurzbeschreibung der Lernsituation** | **Kompetenzen** |
| **LS 3** | Mengenermittlung im Mauerwerksbau | Die Schülerinnen und Schüler kennen relevante künstliche Mauersteine und deren Eigenschaften und beurteilen diese nach ökologischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten.<br>… |
| **LS 4** | Feuchteschutz / Abdichtung einschaligen Mauerwerks | Die Schülerinnen und Schüler leiten aus der für den Feuchteschutz relevanten Normen Kriterien für eine hinreichende Abdichtung eines Bauwerkes ab.<br>… |

Noch eine Ergänzung zu den Vorgaben hinsichtlich der Praktika; diese begleiten die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Dauer des Bildungsganges vor dem Hintergrund der oben genannten Kernziele. Erst über diese Vorgaben und gezielte Beobachtungsaufträge ist eine stringente Verzahnung von Praxiserfahrungen mit dem schulischen Lernort möglich. Insofern greift der Bildungsgang mit dieser Konzeption ein Dilemma dualer Bildungsgänge auf, in denen eine solche Verzahnung eben nicht oder nur unvollständig möglich ist aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten und noch mehr heterogener betrieblicher Strukturen, Arbeitsprozesse und Tätigkeitsschwerpunkte.

Eine letzte Anmerkung zu den Praxisphasen: Um deren Bedeutung auch im Blick der Schüler zu unterstreichen und wirklich zeitnah auf Spezifika der Praxiserfahrungen reagieren zu können, werden alle Schüler während der Praktika von den Mitgliedern des Lehrerteams besucht und über einen strukturierten Fragebogen interviewt, gleiches gilt für die betrieblichen Ansprechpartner bzw. zuständigen Betreuer. Diese Dokumentationen sind ein Leitfaden für Einzelgespräche mit den Schülern nach Beendigung des Praktikums und bieten darüber hinaus eine Möglichkeit, Erfahrungen zielgerichtet auf einer sachbezogenen Ebene zu reflektieren. Als mögliche Reaktion darauf werden z.B. gezielt Exkursionen in den schulischen Lernort integriert, um bestimmte Lehr-Lehr-Arrangements besser vor- oder nachbereiten zu können.

### 3.2 Integration bzw. Interdependenz betrieblicher Praxisphasen und schulischer Lehr-Lern-Arrangements

An dieser Stelle soll die Bedeutung betrieblicher Praxisphasen und deren Interdependenz mit schulischen Lehr-Lern-Arrangements für die Kompetenzentwicklung im Bildungsgang exemplarisch weiter veranschaulicht werden. Im Kern geht es darum, Praxisphasen möglichst systematisch einzubinden, also eine oft praktizierte modulare Struktur durch ein integratives Konzept zu ersetzen.

Vor der weiteren Konkretisierung macht es Sinn, diese Akzentuierung der Praxisphasen zunächst allgemein zu legitimieren. Auf curricularer Ebene und im Hinblick auf die Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung wurde dies bereits ausreichend reflektiert. Ergänzend zu den oben genannten bildungspolitischen Rahmenbedingungen soll noch einmal auf die grundsätzliche Abgrenzung des Berufskollegs gegenüber allgemein bildenden Schulen verwiesen werden, also die Ausrichtung aller Fächer auf den beruflichen Kontext mit dem Leitziel der Entwicklung beruflicher bzw. ganzheitlicher Handlungskompetenz. Diese Zielsetzung intendiert bereits die Verzahnung aller Erfahrungsbereiche der Lernenden, insbesondere die Verknüpfung beruflicher Praxis mit der theoretischen Reflexion in der Schule. Auch die möglichen Abschlüsse / Zertifikate bzw. notwendigen Kompetenzen der Lernenden im Hinblick auf eine qualifizierte Ausbildung im Berufsfeld Bau implizieren eine Integration beruflicher Praxisphasen in den vollzeitschulischen Bildungsgang.

Die komplexe Ebene der lerntheoretischen Legitimation soll schlagwortartig angesprochen werden. Handlungsorientierung als komplexes didaktisches Konzept (vgl. BADER 2002, 71 ff.) wurde bereits als Leitidee der Bildungsgang- und Unterrichtsentwicklung eingeführt. Auswirkungen auf alle didaktischen Überlegungen und insbesondere die Lehr-Lernprozessgestaltung wurden ebenfalls bereits skizziert und damit auch die wesentliche Bedeutung der

Praxiserfahrungen im Kontext dieser Konzeption. Die lernpsychologische Bedeutung subjektiver Vorerfahrungen für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung ist ohnehin unstrittig (vgl. LANDWEHR 1997, 228 ff.), ebenso die Relevanz von Problemorientierung als wesentlichem Merkmal von Handlungsorientierung: „Konstitutiv für die problemorientierte Didaktik ist die Anbindung des Lernens an eine praxisbezogene und - aus Sicht der Lernenden - herausfordernde Problemstellung“ (EULER/ HAHN 2007, 116). Auch für die Unterrichtsqualität sind praktische Erfahrungen ein wesentlicher Parameter: „Einen zentralen Stellenwert nehmen in der neueren Diskussion über Unterrichtsqualität…Konzepte wie Authentizität, Verknüpfung mit dem Alltag und der Lebenswelt ein“ (HELMKE 2009, 217). Dabei geht der Bildungsgang davon aus, dass Alltag und Lebenswelt für die spezifischen Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen in wesentlichen Teilen von, zumindest im weiteren Sinne, beruflich relevanten Parametern bestimmt werden.

Nach diesem Exkurs soll ein Ausschnitt des Bildungsgang-Verlaufes skizziert werden, an dem der integrative Ansatz auf einer möglichst praktischen Ebene greifbar wird. Zeitlich ist dieser Ausschnitt der ersten Phase nach Beginn des Bildungsganges zugeordnet. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler, aufgrund der Empfehlungen des Lehrerteams bei Beratungsgesprächen vor Eintritt in den Bildungsgang, ein mehrwöchiges Baustellenpraktikum (P 1) absolviert haben. Allerdings sind hier gewonnene Erfahrungen und Eindrücke sehr heterogen und wenig reflektiert. Folglich ist ein wesentliches Ziel der ersten Lehr-Lern-Arrangements (LS 1,2), Erfahrungen zu strukturieren und einen Überblick über die komplexen Bereiche und Beteiligten des Baugeschehens zu geben. Dabei wird der Prozesscharakter eines Bauvorhabens in den Vordergrund gestellt, um ein Verständnis für die Abläufe und Akteure bei Abwicklung eines Bauprojektes zu fördern.

Ein weiteres Lehr-Lern-Arrangement (LS 3) der Unterstufe (Tabelle 5) soll die Verzahnung von schulischen Lehr-Lern-Arrangements, Praxiserfahrungen und Praxisreflexion im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung im Bildungsgang weiter transparent machen. Dieses ist vor dem Praktikum in den Herbstferien positioniert und ermöglicht eine Entwicklung von fachlichen Kompetenzen in einem zentralen Handlungsfeld der Bautechnik. Nach der primär prozessbezogenen Auseinandersetzung in der ersten Praxisphase (P 1) und LS 1 bzw. LS 2 erfolgt hier ein erster primär inhaltlich und theoretisch fundierter Zugang zu einer zentralen baupraktischen Problemstellung.

Tabelle 5: **Lehr-Lern-Arrangement in der Unterstufe im Themenbereich Planen einer einschaligen Mauerwerkskonstruktion (LS 3)**

**Situation:**

Das Kellergeschoss der in Schnitt und Grundriss dargestellten Doppelhaushälfte soll aus künstlichen Steinen gemauert werden. Fundamente und Bodenplatte sind bereits hergestellt worden. Die über Tür- und Fensteröffnungen befindlichen Stahlbetonstürze können bei der Mengenermittlung vernachlässigt werden.

Ein geeigneter Mauerstein und Format bzw. Mauerverband wurde noch nicht festgelegt. Entscheidungen über die Wahl der Mörtelgruppe sind auch noch nicht getroffen worden. Es soll

Baustellenmörtel verwendet werden, bei dem mit einer Mörtelausbeute von 70 % gerechnet werden kann.

Als Grundlage für die Bestellung der Baustoffe sollen die entsprechenden Mengen ermittelt werden. Bei der Mengenermittlung müssen die Vorgaben der VOB (Verdingungsordnung für Bauleistungen) eingehalten werden. Ausstehende Entscheidungen (z. B. Steinart) sind sinnvoll zu treffen.

**Aufgabe:**

Erstelle mit Hilfe des beiliegenden Bestellfaxes eine Bestellung aller für die Herstellung des Kellermauerwerkes notwendigen Baustoffe. Dabei ist zur Sicherung einer fehlerfreien und schnellen Lieferung auf eine normgerechte Bezeichnung der Materialien zu achten.

Folgende angestrebte Kompetenzentwicklung ist diesem Lehr-Lern-Arrangement hinterlegt. Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und bereit

- künstliche Mauersteine und deren Eigenschaften zu beurteilen und diese nach konstruktiven sowie ökologischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten auszuwählen.
- geeigneten Mörtel mit einer geeigneten Zusammensetzung auszuwählen und den Einfluss der Mörtelausbeute auf die Mengenermittlung zu berücksichtigen.
- die VOB als Richtlinie für die Mengenermittlung an einer baupraktischen Problemstellung (Materialbedarf für ein Kellergeschossmauerwerk) anzuwenden und entsprechende Zusammenhänge zwischen Stein- und Mörtelwahl, Mauerwerkskonstruktion sowie planerischen Vorgaben zu erkennen.

Die folgende Praxisphase (P 2) greift das der Lernsituation (LS 3) zugrunde liegende Handlungsfeld in einem berufspraktischen Kontext auf. Aufgrund der heterogenen Arbeitsabläufe in den Praktikumsbetrieben ist ein direkter Anschluss im Sinne der Ausführung geplanter Werkstücke, wie es teilweise in dualen Bildungsgängen in Zusammenarbeit mit überbetrieblichen Lernorten praktiziert wird, nicht möglich. Ein realistischer und legitimer Anspruch ist hier, grundlegende bzw. exemplarische praktische Fertigkeiten des Handlungsfeldes zu erfahren und auf einem niedrigen Anspruchsniveau unter Anleitung praktisch auszuführen.

Daraus resultierend kann für die entsprechende Praxisphase folgende angestrebte Kompetenzentwicklung formuliert werden, die mit den Praktikumsbetrieben abgestimmt und in den Vorgaben/Arbeitsaufträgen für das Praktikum entsprechend dokumentiert ist. Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und bereit

- Mörtel nach vorgegebenen Mischungsverhältnissen und Ausgangsstoffen herzustellen und auf Verarbeitbarkeit zu prüfen.
- Mauerwerk aus klein- oder mittelformatigen Steinen zu mauern und/oder Blöcke oder Elemente zu kleben.

Auf eine weitergehende Reflexion der angestrebten Kompetenzentwicklungen bzw. eine weitere Differenzierung der Kompetenzen im schulischen Lehr-Lern-Arrangement (LS 3) bzw. der Praxisphase (P 2) wird hier verzichtet. Relevanter ist die Transparenz der durchgän-

gigen Integration von Praxisphasen bzw. die permanente Interdependenz von Theorie und Praxis im Bildungsgangverlauf, die hier exemplarisch ausgeführt und an anderer Stelle legitimiert wurde.

# 4 Evaluation und Ausblick

Die Relevanz bzw. Integration von Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung für die berufliche Kompetenzentwicklung in vollzeitschulischen Bildungsgängen an Berufskollegs ist am Beispiel der Höheren Berufsfachschule in den vorangegangenen Kapiteln konzeptionell und z.T. prozessorientiert dargelegt worden. Dass diese unterrichtliche Konzeption praxistauglich und damit effektiv und wirksam ist, zeigt sich an den Berufsbiographien der Absolventinnen und Absolventen dieses Bildungsganges. Im Folgenden werden hierzu zentrale Daten der Jahrgänge seit 2002 dargestellt und ausgewertet. Anschließend wird das Konzept im Hinblick auf Optimierungsbedarfe evaluiert.

## 4.1 Berufliche Wege der Absolventinnen und Absolventen

Seit der Einrichtung des Bildungsganges der Höheren Berufsfachschule für Technik am Thomas-Eßer-Berufskolleg im Jahre 2002 haben sich bis heute knapp 200 Schülerinnen und Schüler für eine Qualifizierung durch den Besuch der HöTec-Bau entschieden, knapp ein Drittel davon hat den Bildungsgang während bzw. nach der Unterstufe verlassen bzw. die Klasse wiederholt. Von den übrigen zwei Dritteln hat knapp ein Viertel den Bildungsgang während des zweiten Jahres verlassen bzw. die Fachhochschulreife nicht erreicht.

Interessant sind nun die Berufswege dieser Schülerinnen und Schüler: Von den Schülerinnen und Schülern, die während des ersten Jahres den Bildungsgang verlassen haben, sind über die Hälfte nach dem ersten Praktikum von ihren Praktikumsbetrieben in eine ausbildungsnahe Beschäftigung übernommen worden, zumeist über das Sonderprogramm EQJ (Einstiegsqualifizierungsjahr) der BA. Von den übrigen Schülerinnen und Schülern haben sich die meisten für ein anderes Berufsfeld (z.B. metalltechnisch, kaufmännisch, …) entschieden und sind in entsprechende Bildungsgänge gewechselt.

Von den Absolventen der zwei Jahre mit FHR-Abschluss und erweiterten beruflichen Kenntnissen haben gut die Hälfte eine Berufsausbildung im Berufsfeld Bau- und Holztechnik begonnen, und zwar zu fast 80 % in einem Betrieb, bei dem sie im Laufe des zweijährigen Bildungsgangs ein Praktikum absolviert haben (z.B. als Bauzeichner, Tischler oder Straßenbauer), ein Viertel ist in andere Berufsausbildungen gewechselt (z.B. Polizei und Feuerwehr) oder haben zunächst ihren Wehr- bzw. Zivildienst abgeleistet. Absolventen der HöTec-Bau, die eine Ausbildung in einem einschlägigen Beruf des entsprechenden Berufsfeldes antreten, profitieren im Übrigen von der Möglichkeit, die Ausbildungsdauer zu verkürzen. Das verbleibende Viertel hat ein bauspezifisches Studium an einer Fachhochschule begonnen. Uns sind aus den zurückliegenden Jahren nur drei Schüler bekannt, die trotz intensiver Berufsorientierung und Berufsvorbereitung durch die HöTec-Bau keinen Einstieg in die weiteren Übergangssysteme gefunden haben.

Damit zeigt sich, dass eine Verzahnung von Praxisphasen im Hinblick auf eine vertikale Vernetzung von regionalen Bildungsangeboten in einem vollzeitschulischen Bildungsgang einen wichtigen Beitrag zum Übergang in die Erwerbswelt und zur beruflichen Orientierung durch Kompetenzentwicklung leistet. Dies gilt umso mehr, als die Voraussetzungen der Absolventinnen und Absolventen bei Beginn des Bildungsganges, wie in Kapitel 2 beschrieben, durchaus als heterogen und brüchig bzw. problematisch zu bezeichnen waren.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass deutlich mehr als 75% aller Schüler der HöTec-Bau einen weiteren beruflichen Weg in erwerbstätigkeitsnahen Übergangssystemen in diesem Berufsfeld eingeschlagen haben. Neben der durch den Besuch des Bildungsganges deutlich verbesserten Ausgangsposition auf dem Ausbildungsmarkt lässt diese Zahl eine weitere Interpretation zu: Durch die besondere Gestaltung des vollzeitschulischen Bildungsganges werden nicht nur Möglichkeiten zur weiteren Kompetenzentwicklung und Qualifizierung in einem Berufsfeld geboten, sondern auch Gelegenheiten zur individuellen Orientierung und Identifikation in einem Berufsfeld, was die im Hinblick auf das Kompetenzprofil des Bildungsganges ganzheitliche Ausrichtung der intendierten Kompetenzentwicklung stützt.

Diese abstrakte Feststellung kann mit exemplarischen Bildungsverläufen illustriert werden: Mehrere Schülerinnen und Schüler haben bereits ein Studium im Diplomstudiengang Bauingenieurwesen abgeschlossen und sich in diesem akademischen Feld etabliert, bereits drei Schüler sind nach erfolgreicher Ausbildung und Besuch der Meisterschule in entsprechenden Führungspositionen des Bauhandwerks tätig. Diese Bildungsverläufe und die oben genannten abstrakten Zahlen bestätigen die doppelqualifizierende bildungspolitische Ausrichtung und deren Konkretisierung im Bildungsgang, also die Parallelität von berufspraktischer Qualifizierung und Studienvorbereitung.

## 4.2 Kritische Reflexion der Konzeption

Trotz der überwiegend positiven Ergebnisse gibt es auf der Prozessebene noch Optimierungsbedarfe dieser Konzeption, die hier kurz skizziert werden. Die inhaltliche Verzahnung der Praxisphasen mit den Lehr-Lern-Arrangements in der Schule ist nicht immer reibungslos durchzuführen, da zum einen nicht genügend Praktikumsstellen in Bauhauptberufen zur Verfügung stehen und zum anderen die Tätigkeitsschwerpunkte der Praktikanten überwiegend am wirtschaftlichen Bedarf der Unternehmen ausgerichtet sind.

Dieser Tatsache könnte entgegengewirkt werden, indem zum einen die Berufskollegs mit mehr finanziellen Mitteln ausgestattet werden, um über eigene Lehrwerkstätten standardisierte Praxisphasen zu ermöglichen. Zum anderen gilt es auch im Sinne einer „Lernenden Region“ mehr Unternehmen der Region aus dem Bauhandwerk als Lernpartner zu gewinnen, die ähnlich den Ausbildungsbetrieben und als zukünftige Ausbildungsbetriebe von ihrer Seite aus einzelne Phasen der beruflichen Qualifizierung mit unterstützen.

Innerhalb der schulischen Unterrichtsgestaltung ist sicherlich eine Ausweitung der Lehr-Lern-Arrangements im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts von technologischen und allgemein bildenden Fächern notwendig und sinnvoll. Zu diesen Ansätzen gibt es bereits eine

Fülle von Konzepten und Materialien, die im Hinblick auf eine konsequente Berufsvorbereitung spezifiziert werden könnten.

Allerdings sollen an dieser Stelle auch zwei Kernprobleme genannt werden, die an anderer Stelle bereits angesprochen wurden: die Heterogenität der individuellen Kompetenzen bei Eintritt in den Bildungsgang sowie der, vom Prinzip positive (s.o.) Dualismus von Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung.

Bezüglich der Heterogenität reagiert der Bildungsgang mit zunehmend komplexeren Eingangstests („Kompetenzchecks“), insbesondere in den für die Fachhochschulreifeprüfung relevanten Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch, mit dem Ziel, individuelle Förderpläne für die Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Allerdings ist der Spielraum dafür aufgrund schul- und unterrichtsorganisatorischer Rahmenbedingungen recht klein. Dies hat zur Folge, dass ein nicht unerheblicher Teil den Bildungsgang ohne höherwertigen Schulabschluss verlässt. Auch wenn die meisten dennoch erfolgreich in qualifizierte Ausbildungen wechseln, bleibt dieser Zustand doch unbefriedigend.

Die oben genannten Stärken der dualen Ausrichtung des vollzeitschulischen Bildungsganges bergen allerdings Schwächen in der konkreten Unterrichtspraxis und Grenzen der Übertragbarkeit von Konzepten dualer Bildungsgänge auf auch für eine akademische Ausbildung qualifizierende vollzeitschulische Bildungsgänge. Ist die Integration berufspraktischer Problemstellungen in fächerübergreifende Lehr-Lern-Arrangements in der Unterstufe noch unproblematisch und sinnhaft realisierbar, kann das in der Oberstufe nur noch an wenigen Stellen praktiziert werden. Dies resultiert zum einen aus den, aufgrund des wissenschaftspropädeutischen Anspruchs, zunehmend komplexer werdenden baufachlichen Inhalten, zum anderen müssen sich die abiturrelevanten Fächer emanzipieren um entsprechenden fachbezogenen Standards in der Abiturprüfung gerecht zu werden. Letzteres wird mit dem Anspruch zentraler Prüfungen weiter verschärft.

## Literatur


BADER, R. (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Die Berufsbildende Schule, 54, H. 3, 71-73.

BADER, R. (2003): Lernfelder konstruieren - Lernsituationen entwickeln. In: Die Berufsbildende Schule, 55, H. 7-8, 210-217.

EULER, D./ HAHN, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. Bern.

HANDWERKSKAMMER AACHEN (HWK AACHEN) (2009): Sonderumfrage „Ausbildungssituation im Handwerk 2009“. Online: http://www.hwk-aachen.de/fileadmin/user_upload/downloads/sonderumfragen/su_09_ausbildungssituation.pdf (12-11-2009).

HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.

INSTITUT ARBEIT UND QUALIFIKATION (IAQ) (2008): Allgemeine Informationen zum Übergangsmanagement. Online: www.uebergangsmanagement.info/html/allgallg.html (12-11-2009).

KMK (1999): Handreichungen 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.

KMK (2009): Bildung/Schule. Berufliche Bildung, Online: http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung.html (12-11-2009).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE NRW (LFS NRW) (2005): Didaktische Jahresplanung. Soest.

LANDWEHR, N. (1997): Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau.

MSW NRW (2009): Allgemeine Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) § 1 Abs.1. In: BASS 13-33 Nr.1.2. Düsseldorf.

MSW NRW (2001): Curriculare Vorgaben und Skizzen Technik. Online: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/bf/download/tafeln.pdf (12-11-2009).

MSW NRW (2006): Praktikums-Ausbildungsordnung. In: BASS 13 – 31 Nr. 1. Düsseldorf

OTT, B. (1997): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin.

SOMMER, B. (2007): Grußwort von Barbara Sommer auf dem Berufskollegtag am 22.02.2007 zum Thema „Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung“. Online: www.nrw.dgb.de/Aktionen/Berufskollegtag_22.02.07/Dokumentation.pdf (12-11-2009).

STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Datenreport 2008. Kapitel 3: Bildung. Online: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008Bildung,property=file.pdf (12-11-2009).

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

FÜLLING, C./ REXING, V. (2009): Kompetenzentwicklung in vollzeitschulischen Bildungsgängen des Berufskollegs – Integration betrieblicher Praxisphasen als Leitlinie der Unterrichtsentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/fuelling_rexing_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die AutorInnen:

### CLAUDIA FÜLLING

Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen

Kommerner Straße 137, 53879 Euskirchen

E-mail: c.fuelling (at) gmx.de

Homepage: www.teb-eu.de

### Dr. VOLKER REXING

Lehr- und Forschungsgebiet Didaktik der schulischen und beruflichen Bildung im technischen Bereich, RWTH Aachen

Eilfschornsteinstraße 7, 52062 Aachen

E-mail: volker.rexing (at) gmx.de

Homepage: www.ezw.rwth-aachen.de

Annette Ostendorf & Markus Ammann
(Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

# Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen

Online unter: seit 26.4.2010

http://www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

## **ABSTRACT** (OSTENDORF/ AMMANN 2010 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, didaktische Potentiale für grenzüberschreitende Arrangements zur beruflichen Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Dies geschieht am Beispiel des Betriebspraktikums als Variante eines „Cross-Border-Learning“. Der Begriff des „Cross-Border-Learning“ wird in diesem Beitrag konzeptionell breiter eingeführt und begründet. Hilfestellung bieten dabei tätigkeitstheoretische und mikropolitische Konzepte sowie die analytische Perspektive eines ‚situated learning‘. Ziel ist es dabei, das Spektrum der didaktisch zu berücksichtigenden Aspekte im Hinblick auf die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Betriebspraktika zu entfalten.

## Cross-Border-Learning – Learning in cross-border arrangements using the example of work experience for school pupils

This paper aims to sketch out the didactic potential of cross-border arrangements for developing vocational competence. This is done using the example of work experience as one variant of ‘cross-border learning’. In this paper, the concept of ‘cross-border learning’ is introduced and justified in a broader conceptual way. This is supported by activity theory and micro-political concepts as well as by the analytical perspective of ‘situated learning’. The aim is to display the spectrum of the aspects that need to be considered in terms of didactics with regard to the preparation, guidance and analysis of periods of work experience.

**ANNETTE OSTENDORF & MARKUS AMMANN** (Leopold-Franzens-Universität Innsbruck)

# Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen

## 1 Das Betriebspraktikum für SchülerInnen: Überschreiten von Grenzen

Betriebspraktika sind eine Mischung aus Lern- und Arbeitsräumen in einem Betrieb. Der Gedanke der „Mischung“ ist hierbei sehr zentral, sind doch reine Arbeitsverhältnisse und reine Lernverhältnisse nicht mehr mit der didaktischen Idee eines „Betriebspraktikums“ zu vereinbaren. Diese „didaktische Idee“ eines Betriebspraktikums bedeutet, dass es als zielgerichtetes (Lehr-)Lernsetting gedacht wird, das zur Förderung beruflicher Kompetenzentwicklung beitragen soll. Ein Betriebspraktikum in diesem Sinne wird in unserem Beitrag demgemäß als „(...) ein zeitlich befristetes mehr oder weniger didaktisch strukturiertes Lern- *und* Arbeitsverhältnis in einem Unternehmen“ (OSTENDORF 2007, 166) definiert.

Wenn Lernende im Rahmen ihrer (hoch-)schulischen (Aus-)Bildung ein Betriebspraktikum absolvieren, tauchen Sie in ein neues *institutionelles* Setting ein. Die neuen institutionellen Strukturen, die sich über unterschiedliche Kategorien – wie Aufgabenverteilung, Verteilung von Weisungs- und Entscheidungsrechten, Regelsysteme, Kommunikation oder Machtstrukturen (vgl. etwa PICOT 1984) – beschreiben lassen, verlangen vom/von der PraktikantIn erhebliche Flexibilität bzw. Anpassungsleistungen und werden somit zur Quelle von Unsicherheit und neuen Erfahrungen. Das Überschreiten von Grenzen in der Aufnahme eines Betriebspraktikums umfasst zudem auch ein Überschreiten vielfältiger *soziokultureller* Grenzen.

In unserem Beitrag werden diese beiden Typen von Grenzen, die selbstverständlich auch Überschneidungen aufweisen, genauer beschrieben. Durch einen differenzierteren Zugang zu den Spezifika der Grenzüberschreitungen (oder: des „border-crossing“) werden auch didaktische Potentiale und Möglichkeiten des „Brückenbaus“ durch Lehrende und Begleitende deutlich, die wir als „Bridging“ skizzieren wollen. „Bridging“ wird hier im Sinne eines „Scaffolding in Übergängen“ betrachtet. Begleitpersonen haben die Aufgabe, eine Art „Gerüst“ zu bauen, damit der/die PraktikantIn einen individuellen Entwicklungsfortschritt in der Zone proximaler Entwicklung erzielen kann. Die Zone proximaler Entwicklung „(…) is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ (VYGOTSKY 1978, 86) Hierzu ist es zunächst aus Sicht der Begleitung notwendig, eine genauere Vorstellung darüber zu gewinnen, was dieses Gerüst umfassen könnte. Hierzu gäbe es vielfältige theoretische Perspektiven, die Hinweise darauf geben können. Wir wählen in diesem Beitrag speziell drei aus, die insbe-

sondere auch die soziale Dimension menschlicher Entwicklung und Handelns betonen: Theorien situierter Kognition, Tätigkeitstheorie und Mikropolitik.

# 2 Die konzeptionelle Erfassung von Betriebspraktika aus unterschiedlichen Perspektiven

## 2.1 Der Grenzübertritt als Wechsel der „community of practice“

Die Aufnahme eines Betriebspraktikums bedeutet für die SchülerInnen ein Verlassen der eigenen alltäglichen Lebenswelt als Konglomerat von SchülerInnenrolle, KlassenkameradInnen und LehrerInnen, Schulstrukturen etc., also einer intersubjektiv geteilten Alltäglichkeit. SCHÜTZ/ LUCKMANN (2003, 29) verweisen auf das Phänomen der alltäglichen Lebenswelt als „(…) Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt.“ Diese alltägliche Lebenswelt wird vom einzelnen schlicht vorgefunden und nicht hinterfragt. „Sie ist der unbefragte Boden aller Gegebenheiten sowie der fraglose Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muß. Sie erscheint mir in zusammenhängenden Gliederungen wohlumschriebener Objekte mit bestimmten Eigenschaften.“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN 2003, 30).

Die ‚gewohnte Alltäglichkeit’ geht im Praktikum verloren, was zu enormen Anpassungsleistungen und Anforderungen an die reflexive Bewältigung des Neuen herausfordert. Der eigene Wissensvorrat wird teils in Frage gestellt. PraktikantInnen treten ein in eine von anderen Personen geteilte Alltagswelt, was zur Anpassung ihrer Lebenswelt und zur Beeinflussung der fremden führt. „Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert“ (SCHÜTZ/ LUCKMANN 2003, 33). Die ‚gewohnte Alltäglichkeit’ geht in Praktika besonders stark verloren, wenn es sich auch noch um ein Praktikum in einem fremden (national-)kulturellem Raum handelt. Trotz der im idealen Falle sehr guten Beherrschung der relevanten Fremdsprache gibt es Werte und Normen des Gastlandes, die dem/der PraktikantIn schlecht zugänglich sind. Die Übertragung bestimmter Muster der gewohnten Alltagswelt ist nur sehr bedingt möglich und erfordert die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen (vgl. hierzu OSTENDORF 2007a).

In der neuen Aufnahme eines Praktikums beginnt für die PraktikantInnen ein Prozess, den LAVE/ WENGER (1991) als legitimierte periphere Partizipation an einer Praxisgemeinschaft bezeichnet haben. Legitimiert bedeutet, dass es eine organisierte, durch Absprachen oder Verträge gesicherte Beschäftigung ist. Das Attribut ‚peripher‘ verweist darauf, dass es sich nicht um eine „volle“ Teilhabe handeln kann, sondern um eine von einer randständigen Position ausgehende. Eine Praxisgemeinschaft („community of practice“ CoP) zeichnet sich durch einen inneren Zusammenhalt aus, der auch strukturübergreifend etabliert werden kann. „A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. “ (LAVE/ WENGER 1991, 98)

Die Besonderheit am Grenzübertritt des/der Schüler/in in die Arbeitswelt besteht darin, dass ihre bisherige CoP an der Schule kaum Berührungspunkte mit betrieblichen CoP haben, was das – wenngleich periphere – Eintauchen in die betriebliche CoP, aber auch die Rückkehr in die schulische CoP besonders herausfordernd macht. PraktikantInnen, die das Praktikum im Rahmen schulischer Curricula in Teilzeit absolvieren, sind temporär Mitglieder zweier unterschiedlicher CoP. Im Hinblick auf ein ‚bridging' wäre es hilfreich, vor Aufnahme des Praktikums Bezüge zum Unternehmen herzustellen, z.B. in Form von Fallbeispielen aus dem Unternehmen, Betriebs- und Werksbesichtigungen, Einladung von Gästen aus dem Betrieb an die Schule. Aber auch bei der Nachbereitung der Betriebspraktika könnten betriebliche Akteure eingebunden werden. Denkbar wäre z.B. eine Praktikumsabschluss-„Messe" mit Posterpräsentationen in der Schule, die der Schulgemeinschaft, vor allem den jüngeren SchülerInnen Einblicke in die Art der Praktikumsplätze und –erfahrungsräume geben. Hierzu können auch die verantwortlichen BetreuerInnen der Betriebe eingeladen werden.

Aus der analytischen Perspektive eines situierten Lernens wären aber auch noch weitere Aspekte für das ‚bridging' zu gewinnen (vgl. auch Ostendorf 2007), an denen der „Gerüstbau" (Scaffolding) ansetzen könnte:

- In der Einarbeitungsphase wäre es gut, Hintergründe des Unternehmens, seiner Geschichte und seiner Mitglieder zugänglich zu machen.
- Kontakte zu ‚neer peers', die in einer ähnlichen peripheren Position in der CoP sind, unterstützen den Aufbau von Beziehungen in der Gemeinschaft und erleichtern den Zugang. ‚Neer peers' könnten z.B. Lehrlinge sein, andere PraktikantInnen oder jüngere/neuere MitarbeiterInnen. Diese eröffnen neue Relationen, die für eine periphere Teilhabe notwendig sind und zu einer zunehmenden Einbindung führen. „In this sense, peripherality, when it is enabled, suggests an opening, a way of gaining access to sources for understanding through growing involvement" (LAVE/ WENGER 1991, 37).
- Ein besonderes Augenmerk wäre auch auf die Beziehung zwischen ExpertInnen und NovizInnen (hier PraktikantInnen) zu legen, die oftmals von großer Distanz geprägt ist und das Lernen in der neuen Community erschweren kann.
- Für PraktikantInnen ist es auch durchaus herausfordernd, die Strukturen des Unternehmens zu durchschauen. Einführende Erkundungsaufträge könnten z.B. für die Erhöhung der Transparenz und das Zurechtfinden in der neuen Umgebung fördern.

Im Ansatz des ‚situated learning' werden vielfältige Problemstrukturen im Hinblick auf den Erfahrungserwerb in einer neuen CoP deutlich. Was allerdings in diesem Konzept recht vage bleibt, ist die Vorstellung darüber, was eine CoP ausmacht und wie die personalen Relationen in Unternehmen genauer erfasst werden können. Hierzu liefern uns zum einen weiterführende tätigkeitstheoretische Überlegungen und zum anderen mikropolitische Erklärungsansätze wichtige Hinweise, die für die Konzeption und Begleitung von Betriebspraktika von Relevanz sind.

## 2.2 Grenzübertritte aus der Perspektive der Tätigkeitstheorie

Stand bei VYGOTSKIJ noch das Individuum im Zentrum der Überlegungen, was von LEONT'EV um die Perspektive von kollektiven Handlungen erweitert wurde, so ist es Aufgabe der dritten Generation „… begriffliche Instrumente zum Verständnis von Dialog, Multiperspektivität und Netzwerken interaktiver Tätigkeitssysteme (zu, die Autoren) entwickeln." (ENGESTRÖM 2008, 64) Tätigkeitssysteme können als beständige „Communities of practice" interpretiert werden, die in vielen Fällen – aber nicht ausschließlich – die Form einer Institution annehmen. Die Summe der individuellen zielorientierten Handlungen bildet die sichtbare Basis von Tätigkeitssystemen, wobei diese nicht ausschließlich auf Handlungen reduziert werden dürfen. Handlungen haben einen Anfang und ein Ende, Tätigkeitssysteme hingegen haben historisch gewachsene Rhythmen, die diese wiederkehrend prägen (vgl. ENGESTRÖM et al. 1995, 320).

Tätigkeiten sind in Tätigkeitssysteme integriert und diese können wiederum in andere Tätigkeitssysteme eingebettet sein. Die Tätigkeit des Erlernens von Rechnungswesen kann bspw. in das Tätigkeitssystem des Lernens der gesamten Klasse eingebettet werden und ein Planspielwettbewerb zwischen Klassen, bei dem die SchülerInnen auf Rechnungswesenkenntnisse rekurrieren, kann in das Tätigkeitssystem Schule eingebettet werden. Eine Klasse an sich kann ein Tätigkeitssystem sein bzw. verschiedene Tätigkeitssysteme bilden eine Klasse (vgl. TSUI/ LAW 2007, 1291). Entscheidend ist, dass immer ein Tätigkeitssystem im Zentrum der Analyse steht und nicht das Individuum (vgl. ENGESTRÖM 2008, 65 f.).

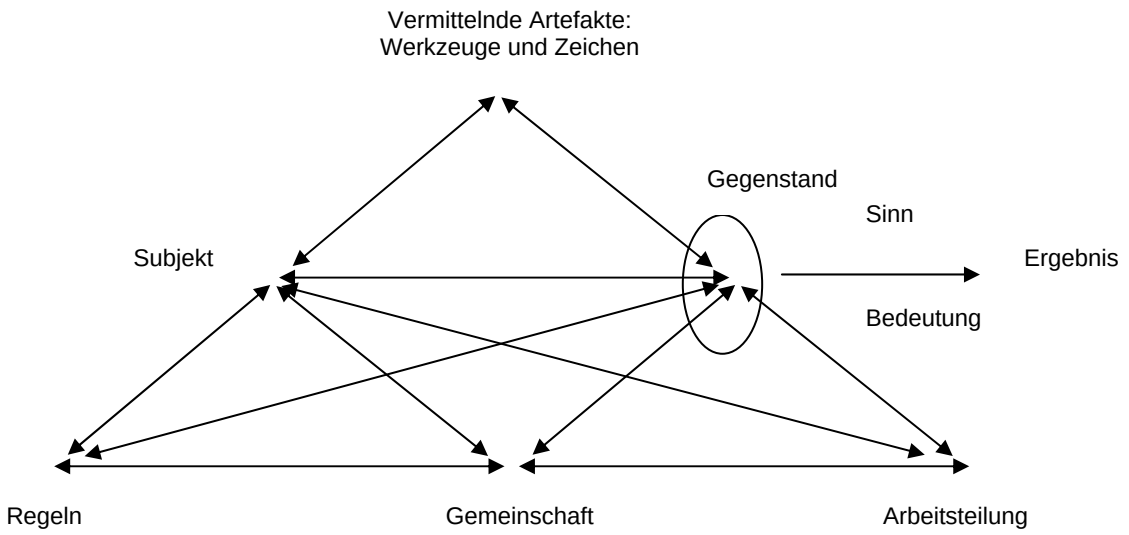


Abb. 1: Die Struktur eines menschlichen Tätigkeitssystems (ENGESTRÖM 2008, 63)

Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass die individuellen Handlungen – das obere Dreieck – in das kollektive System eingebettet sind. Das Subjekt handelt in diesem Verständnis gegenstandsorientiert, mit der Absicht ein Ergebnis zu erzielen.

Hierüber lässt sich auch die Situation von PraktikantInnen als eine Einbettung in ein Tätigkeitssystem interpretieren. Ein/e PraktikantIn in einem kaufmännischen Beruf bekommt bspw. die Aufgabe – den Gegenstand – übertragen, Dokumente zu archivieren. Der zentrale Gegenstand ist in diesem Verständnis jener der Archivierung, mit dem Ziel, dass am Ende die Dokumente richtig einsortiert sind. Der/die PraktikantIn bedient sich bestimmter Werkzeuge oder Zeichen, um dieses Ergebnis zu erreichen, was im vorliegenden Fall bspw. Beschriftungsmaterial oder Ablagesysteme sein können.

Das Oval, welches den Gegenstand umgibt, steht für die Mehrdeutigkeiten, Überraschungen, Interpretationen, Sinnbildungen und Potentiale, durch die sich gegenstandsorientierte Handlungen auszeichnen (vgl. ENGESTRÖM 2008, 24 ff. & 61 ff.). Im vorliegenden Fall der Praktikantin/des Praktikanten könnten dies bspw. Dokumente sein, die über das bestehende Archivierungssystem nicht erfasst werden können, da dieser Typ eines Dokumentes neu ist. Dieses Handeln – des Archivierens – ist in einem größeren Kontext zu interpretieren, das sich einerseits an Regeln hält, andererseits in eine Gemeinschaft eingebettet ist, die sich durch Arbeitsteilung auszeichnet. Die Arbeitsteilung spiegelt sich bei der Tätigkeit des Archivierens bspw. in den verschiedenen Abteilungen und Aufgabenbereiche – Einkauf, Verkauf, Marketing, Produktion usw. – in die eine Organisation aufgeteilt werden kann. „In other words, rules and the division of labor define how participants are expected to behave and who is expected to do what in the achievement of the object of an activity system.“ (TSUI/ LAW 2007, 1291) Eingebettet ist die Tätigkeit in die Gemeinschaft der KollegInnen in der Organisation, die auf die regelgeleitete Archivierung – bspw. digital, alphabetisch, nach Datum, Nummerierungen oder auch nach SachbearbeiterInnennamen – angewiesen sind, um später einen schnellen Zugriff auf die Dokumente zu erhalten. Aus der Tätigkeitstheorie stammende Überlegungen werden auch der Analyse von Grenzübertritten zu Grunde gelegt. Der/die PraktikantIn wechselt demnach vom Tätigkeitssystem Schule in das Tätigkeitssystem Betrieb und am Ende des Praktikums wieder zurück.

ENGESTRÖM et al. Stellen also mit der Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie einen Ansatz vor, mit dem auch das Überschreiten von Grenzen – boundary-crossing – konzeptionell erfasst werden kann (vgl. ENGESTRÖM et al. 1995, KEROSUO/ ENGESTRÖM 2003 oder ENGESTRÖM 2008). Ausgehend von der Kritik an einem „vertikalen“ Verständnis von Expertentum, demzufolge es verschiedene Stufen bzw. Ebenen von Wissen und Fähigkeiten gibt, die auf dem Weg vom Novizen/von der Novizin zum Experten/zur Expertin zu durchlaufen sind, schlagen ENGESTRÖM et al. einen anderen Zugang vor, in dem sie „… for a broader, multi-dimensional view of expertice“ (ENGESTRÖM et al. 1995, 319) argumentieren. Das horizontale Verständnis geht von einer Kollaboration verschiedener Tätigkeitssystem aus (vgl. KEROSUO/ ENGESTRÖM 2003, 346). In dieser Perspektive wird angenommen, dass ExpertInnen in deren täglichen Arbeit parallel in verschiedenen Tätigkeitssystemen arbeiten und zu diesem Zweck auch Grenzen der Tätigkeitssysteme überwinden müssen.

„Boundary-crossing involves going into unfamiliar territories and requires cognitive retooling.“ (TSUI/ LAW 2007, 1290)

Akteure sind zugleich Mitglied in verschiedenen Tätigkeitssystemen bzw. stehen vor der Herausforderung mit anderen Tätigkeitssystemen, die ihnen bisher fremd sind, in Kontakt zu treten. Instrumente, Sprache, Regeln und soziale Beziehungen der zwei Systeme haben oftmals wenig gemeinsam, womit die Akteure zu GrenzgängerInnen werden.

Gerade im Hinblick auf „Sprache“ kann dies besonders deutlich werden. Der Wechsel der „community of practice“ bedeutet auch ein Eintauchen in neue Sprachspiele WITTGENSTEIN (vgl. 2003) verweist auf die besondere Bedeutung von Sprachspielen, die in Lebensformen eingebettet sind. „Das Wort >>Sprach*spiel*<< soll hier hervorheben, dass das *Sprechen* der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.“ (WITTGENSTEIN 2003, 26). Die Sprachspiele der Schule und des Praktikumsbetriebes können sich stark unterscheiden. Sie umfassen nicht nur Wörter, sondern auch Verweisungen wie etwa Regeln. WITTGENSTEIN (2003, 32) selbst macht dies anhand des Schachspiels deutlich. „Ich erkläre jemandem das Schachspiel; und fange damit an, indem ich auf eine Figur zeige und sage:>> Das ist der König. Er kann so und so ziehen, etc. etc.<<- In diesem Fall werden wir sagen: die Worte <<Das ist der König>> … sind nur dann eine Worterklärung, wenn der Lernende schon >weiß, was einen Spielfigur ist>. … Wir können sagen: Nach der Benennung fragt nur der sinnvoll, der schon etwas mit ihr anzufangen weiß.“ Unterschiedliche Sprachspiele können auch ‚borders’ für das Individuum darstellen. Von besonderer Bedeutung sind hier fachsprachliche Ausdrücke, die in der jeweiligen Arbeitsumwelt bestimmend sind.

Die Analyse von Tätigkeitssystemen und das Verständnis des horizontalen Lernens, welches von ENGESTRÖM entworfen wurde, setzt sowohl das Individuum, wie auch die Gruppe und die damit einhergehenden Handlungen in den Hintergrund, wie das Grundprinzip des „Tätigkeitssystems als Analyseeinheit“ zeigt. Es geht demzufolge also nicht mehr konkret um den einzelnen Praktikanten/die einzelne Praktikantin, die von der Schule in den Betrieb wechselt, sondern vielmehr um die zwei Systeme die gewechselt werden und somit als Lernszenarien betrachtet werden können. Der Ansatz rückt die kollektivistische und strukturelle Betrachtung ins Zentrum. „According to activity theory, activity is collective, oriented towards an object, and mediated by tools and signs.” (vgl. KEROSUO/ ENGESTRÖM 2003, 345) Arbeitsteilung führt dazu, dass Akteure Tätigkeiten ausführen, deren Motive und Gegenstände ihnen möglicherweise gar nicht bewusst sind, da sie das gesamte Tätigkeitssystem nicht überblicken, aber an deren Bedingungen die Tätigkeiten ausgerichtet sind. Das Tätigkeitssystem kontrolliert demnach das Individuum und nicht das Individuum die Tätigkeit (vgl. ENGESTRÖM 1999, 82).

Die ENGESTRÖMSCHE Perspektive ist zusammenfassend eine kollektive Betrachtung von Lernprozessen, die organisationales Lernen ins Zentrum rückt und weniger eine akteurszentrierte Betrachtung, die das Lernen der Akteure vor den strukturellen und historischen Bedingungen analysiert. Entscheidend ist bei ENGESTRÖM die Betrachtung der kollektiven Tätigkeitssysteme, die miteinander in Interaktion treten, um die Begrenzungen zu über-

winden. „The concept of ‚boundary crossing' has been developed to help understand the interaction between these activity systems, the multiple perspective and the 'multi-voicedness' … inherent in these systems." (TSUI/ LAW 2007, 1291)

Bezogen auf Betriebspraktika eröffnet diese Perspektive die Chance, das Zusammenspiel der Tätigkeitssysteme Schule und Betrieb bzw. die Grenzen, die beim Wechsel zwischen diesen zwei Systemen überschritten werden, zu analysieren. Die verschiedenen Elemente, die Unterscheidungen dieser Elemente und die Interdependenzen dieser eröffnen eine Möglichkeit Herausforderungen, vor denen Praktikanten und Praktikantinnen stehen, aufzuzeigen und für didaktische Settings fruchtbar zu machen.

### 2.3 Der Grenzübertritt als mikropolitische Herausforderung

Organisationales Erleben der PraktikantInnen wird nicht nur durch explizierte strukturelle Faktoren mitbestimmt. Auch eine mikropolitische Dimension ist sehr wesentlich, die an dieser Stelle genauer im Hinblick auf didaktische Potentiale entfaltet wird. Der Zugang, Akteurshandlungen in Institutionen in Form von Spielen zu fassen, stellt PraktikantInnen vor besondere Herausforderungen. Neben dem scheinbar normalen und sichtbaren Arbeitsalltag und Arbeitsabläufen, die zu erfassen und zu verstehen sind, gilt es auch sich mit etwas „Anderem", „Unsichtbarem", welches dennoch wesentlichen Einfluss auf das Erreichen der Organisationsziele hat, zu arrangieren.

Mikropolitische Aktivitäten werden vielfach auch als dunkle Seite einer Organisation oder als „das Böse" beschrieben (vgl. NEUBERGER 2006, 2), als die andere Seite der Medaille, die schwer zu fassen und zu verstehen ist und den Organisationszielen entgegenzuwirken scheint. Es sind gerade diese Spiele, die das Leben in einer Organisation wesentlich prägen, aber nicht auf den ersten Blick sichtbar sind, sondern einer ausgeprägten Auseinandersetzung mit den handelnden Akteuren bedarf. „Mikropolitik bezeichnet das Arsenal jener alltäglichen ‚kleinen' (Mikro-!)Techniken, mit denen Macht aufgebaut und eingesetzt wird, um den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern und sich fremder Kontrolle zu entziehen … ." (NEUBERGER 2002, 685)

Die von NEUBERGER vorgeschlagene Herangehensweise zeigt auf, dass es bei mikropolitischen Aktivitäten nicht um ein Schwarz-weißmalen gehen darf, sondern vielmehr um eine neutrale Analyseperspektive, die es ermöglicht, alltägliche Phänomene in Institutionen besser zu verstehen und zu erklären. „Die mikropolitische Analyse fasst mit CROZIER und FRIEDBERG den Zusammenhalt von Organisationen als nicht vollständig durch Regeln determinierbares Resultat einer Reihe aneinandergefügter organisationaler Spiele auf – als nicht oder jedenfalls nicht primär intendierten *Effekt* nicht zuletzt von (Macht-) Spielstrategien einzelner, denen am Ganzen, am Fortbestand der Organisation, nur insofern gelegen ist, als davon ihre Spiele, Spielchancen und -gewinne abhängen." (ORTMANN 2003, 44)

Die besondere Herausforderung bei der Absolvierung von Betriebspraktika liegt in der Einzigartigkeit der verschiedenen Institutionen. Diese zeichnen sich durch ein hohes Maß an Individualität aus. So können diese möglicherweise der gleichen Branche und Dienstleistung

bzw. dem gleichen Produkt zugeordnet werden oder auch den gleichen Auftrag verfolgen, aber in der Art und Weise, wie die verschiedenen Akteure in den jeweiligen Institutionen zusammenarbeiten, unterscheiden sich die Institutionen maßgeblich voneinander. Auf Grund ihrer Geschichte, der Strategien und der dort handelnden Akteure differiern in ihren explizit formulierten Strukturen, wie Leitbildern, Corporate Designs oder die spezifische Auf- und Ablauforganisation ebenso, wie durch implizite Merkmale, bspw. spezifische Organisationskulturen oder mikropolitische Handlungen.

In der Schule können Praktikanten und Praktikantinnen fachliches Wissen über verschiedene Unternehmensbereiche erwerben, können hinsichtlich mikropolitischer Aktivitäten sensibilisiert werden. Sie sind aber auch selbst – bewusst oder in manchen Fällen auch unbewusst – Akteure in einer mikropolitischen Arena in der Schule oder anderen Organisationen (bspw. Vereinen).

Die Partizipation an einer – im vorliegenden Fall – betrieblichen „community of practice“ als Ziel des Grenzübertritts in einem Praktikum, in dem der /die SchülerIn von der Schule in den Betrieb (und dann auch wieder zurück) wechselt, steht vor der Herausforderung, den Umgang mit den organisationalen Spielen und den Spielregeln kennenzu**lernen**. Organisationale Spiele sind Mechanismen, mit denen Menschen in Organisationen ihre (Macht-)Beziehungen strukturieren und regulieren (vgl. CROZIER/ FRIEBERG 1979, 68). Die Metapher des Spiels bringt im organisationalen Kontext vielfach falsche Interpretationen. Es handelt sich dabei nicht um einen lockeren Zeitvertreib, sondern vielmehr um die Vermittlung zwischen der individuellen Freiheit des Entscheidens und deren Abhängigkeit vom Zwang der gegebenen Verhältnisse (vgl. ALT 2001, 299). Anders gewendet bringt die Metapher zum Ausdruck, dass für die individuelle Zielerreichung auch – wenngleich nicht immer – andere Akteure von Nöten sind, wenn man bspw. auf bestimmte Bereiche, wie Geldmittel, Sachmittel o. ä. angewiesen ist, die von diesen kontrolliert werden. Je nach Intensität der Abhängigkeit – die gegebenen Verhältnisse – wird die individuelle Freiheit des Entscheidens zu Gunsten der Zielerreichung aufgegeben, um dem Mitspieler bzw. der Mitspielerin im Gegenzug ebenso „etwas“ – bspw. Unterstützung bei zukünftigen Projekten – anbieten zu können. Diese Spiele unterliegen gewissen – auch formal vorgegebenen – Regeln, deren Beherrschung für die Partizipation der Akteure maßgeblich ist.

Der Eintritt des Praktikanten/der Praktikantin bringt eine/n temporäre/n MitspielerIn ins Geschehen ein. PraktikantInnen stehen nicht nur vor der Herausforderung die feinmaschigen mikropolitischen Beziehungsnetzwerke nicht zu kennen, sondern sie werden darüber hinaus möglicherweise auch selbst zu mikropolitischen Spielern (wider Willen?) oder unter Umständen sogar selbst zu „Spielfiguren“ von mikropolitischen Verhandlungen.

Die Frage nach der Zuständigkeit für eine Praktikantin/einen Praktikanten kann vor diesem Hintergrund diskutiert werden. Wer hat letzten Endes das Recht, PraktikantInnen mit einem Arbeitsauftrag zu betrauen und wer nicht? Dies ist die eine Frage, die aber nicht automatisch bedeutet, dass die Antwort darauf ausgesprochen wird und dies bedeutet noch lange nicht, dass der/die PraktikantIn die Antwort auch kennt. Teil eines Spiels zu sein, dessen Regeln

man nicht kennt, erschwert die Partizipation an einer community in besonderem Maße, insbesondere deshalb, weil die Regeln und die Regelauslegung Teil des Spiels sind. Jene Akteure, die die Regel auslegen und in der Lage sind, diese zu interpretieren, haben letzten Endes die Deutungsmacht in der täglichen Interaktion, wie dies am Beispiel der Zuständigkeit für PraktikantInnen deutlich wird. Die Art und Weise, wie die Inhalte in die tägliche Kommunikation und über diese in die Handlungen eingebracht werden, ist in besonderem Ausmaß von den Akteuren und deren Deutungsschemata abhängig. Kommunikation als Basis der Kultur einer Institution produziert und reproduziert die Organisationskultur in der täglichen Anwendung, durch die interaktiven Austauschprozesse zwischen den Akteuren (vgl. BOGUMIL/SCHMID 2001, 65). Diese Prozesse werden von PraktikantInnen kaum durchschaut und erzeugen hierüber ein Erleben der eigenen Heteronomie. Ihre Deutungsmacht, die sie in der Institution Schule in gewisser Weise ausleben können (wie z.B. Interpretation der Regeln der Pünktlichkeit oder der Aufgabenerfüllung) ist durch den peripheren Charakter der Teilhabe stark eingeschränkt. Ein ‚Bridging' hätte auch hier anzusetzen. PraktikantInnen sollten nicht nur im Hinblick auf die Arbeitstätigkeit in eine CoP integriert werden, sondern es sollte auch eine soziale Teilhabe ermöglichkeit werden, z.B. durch gemeinsames Mittagessen in der Gruppe oder Betriebsfeiern.

## 3 Didaktischer Ausblick

Zusammenfassend erfordern institutionelle Grenzen von PraktikantInnen ein „Eintauchen" in die neue Organisation. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Notwendigkeit einen Rollenwechsel zu vollziehen, vom/von der SchülerIn zum/r (zeitlich befristeten) MitarbeiterIn in einem Unternehmen. Je nach individuellem Selbstkonzept und Gestaltungsoptionen wird sich dieser Rollenwechsel als ‚role taking' und/oder als ‚role making' vollziehen. Äußerlich zeigt sich der Rollenwechsel am teils veränderten Kleidungsstil, Umgangsformen wie z.B. Begrüßungsritualen (z.B. ‚Mahlzeit' wünschen zur Mittagszeit), Kommunikationsstil (z.B. im Umgang mit KundInnen oder KollegInnen) und teils auch in sprachlichen Ausdrucksweisen (wie: „in unserem Betrieb...."). Im Eintauchen in die neue community of practice werden deren Gepflogenheiten meist temporär übernommen. Nicht allen Jugendlichen gelingen diese Rollenwechsel. Für ein beiderseits als gelungen angesehenes Betriebspraktikum ist allerdings ein bestimmtes Mindestmaß an Rollenveränderungen notwendig.

Der Eintritt eines neuen Mitgliedes in eine Institution als wechselseitiger Interaktionsprozess interpretiert werden. Einerseits haben eintretende Akteure eine Anpassungsleistung an die Organisation und die dort handelnden Akteure zu vollziehen, in dem er/sie die dort geltenden Normen und Verhaltensweisen in das eigene Handeln überführt. Andererseits steht aber auch die Institution und deren Mitglieder vor der Herausforderung, die bisherigen Erfahrungen, Erwartungen, Wertvorstellungen eintretender Akteure an- und aufzunehmen (vgl. WELTE 1999, 23). Insbesondere hier öffnet sich der Raum, für didaktische Gestaltungsmöglichkeiten.

Zentrale Herausforderung einer didaktischen Gestaltung ist die Frage nach dem Umgang mit institutionellen Grenzen und wie Akteure mit den Besonderheiten der Institution, an der diese

partizipieren sollen, vertraut gemacht werden bzw. wie dies für Lernsituationen fruchtbar gemacht werden kann. Hinsichtlich Praktikumssituationen dürften sich diese Bestrebungen wohl mehr im Rahmen einer Sensibilisierung diesbezüglicher Besonderheiten, denn eines vollständigen Erfassens von institutionellen Strukturen bewegen.

Bedeutend erscheint aber auf jeden Fall eine intensive Vorbereitung auf den Einsatzort, seine Regeln und organisationalen Spiele. Einarbeitungsphasen sind somit auch für PraktikantInnen zu gestalten, am besten in Zusammenarbeit der Betreuungspersonen sowohl der Schule als auch des Betriebes. Zur Vorbereitung gehört schulischerseits auch eine Wiederholung oder Intensivierung branchenspezifischen Fachwortschatzes, ggf. auch in englischer Sprache, um zumindest eine rudimentäre Anschlussfähigkeit der PraktikantInnen in den betrieblichen Sprachspielen zu ermöglichen.

Durch die sehr fremden und für PraktikantInnnen aus einer ‚peripherial view' nur schwer zu durchschauenden organisationalen Strukturen ist es auch notwendig, während der Durchführung des Praktikums von schulischer und betrieblicher Seite ein Betreuungs- und Begleitangebot zu machen, das diese Strukturen aufgreift und vertieft, etwa durch entsprechend gestaltete Erkundungs- und Rechercheaufträge.

Die Rückkehr aus dem Praktikum bedeutet auch ein Wiedereintauchen in die vorher gewohnte Lebenswelt. Es wäre schade, wenn die neu hinzugewonnen lebensweltlichen Bezüge nicht näher reflektiert und nicht zu einer nachhaltigen Sicherung von Erfahrungswissen genutzt werden würde. Insofern ist auch eine Nachbereitungsphase von Praktika unbedingt erforderlich.

## Literatur


ALT, R. (2001): Mikropolitik. In: Weik, E./ Lang, R.: Moderne Organisationstheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Wiesbaden, 286-318.

BOGUMIL, J./ SCHMID, J. (2001): Politik in Organisationen. Organisationstheoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele. Opladen.

CROZIER, M./ FRIEDBERG, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein.

ENGESTRÖM, Y. (2008): Entwickelnde Arbeitsmarktforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin.

ENGESTRÖM, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg.

ENGESTRÖM, Y. et al. (1995): Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. In: Learning and Instruction, Vol. 5, 319-336.

KEROSUO, H./ ENGESTRÖM, Y. (2003): Boundary crossing and learning in creation of new work practice. In: Journal of Workplace Learning, Vol. 15, 7/8, 345-351.

LAVE, J./ WENGER/ E. (1993): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.

NEUBERGER, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, Stuttgart.

NEUBERGER, O. (2006): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung. Stuttgart.

ORTMANN, G. (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt a. M.

OSTENDORF, A: (2007): Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie. In: MÜNK, D. et al. (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin. Opladen und Farmington Hills, 164-173.

OSTENDORF, A.: (2007a): Die didaktische Begleitung von Auslandspraktika – Ansprüche, Konzeption und Erfahrungen. In: Die berufsbildende Schule (BbSCH) 59, 11-12, 322-328.

PICOT, A. (1984): Organisation. In: Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre. Band 2. München, 95-158.

SCHÜTZ, A./ LUCKMANN, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

WITTGENSTEIN, L. (2003): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M.

TSUI, A./ LAW, D. (2007): Learning as boundary-crossing in school-university partnership. In: Teaching and Teacher Education, 23, 1289-1301.

VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, London.

WELTE, H. (1999): Der Berufseinstieg von Wirtschaftsakademikern. Eine sozialisationstheoretische Studie. Wiesbaden.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

OSTENDORF, A./ AMMANN, M. (2010): Cross-Border-Learning – Lernen in grenzüberschreitenden Arrangements am Beispiel des Betriebspraktikums von SchülerInnen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/ostendorf_ammann_bwpat17.pdf (26-04-2010).

## Die AutorInnen:

### Prof. Dr. ANNETTE OSTENDORF

Institut für Organisation und Lernen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Universitätstr. 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: annette.ostendorf (at) uibk.ac.at

Homepage: www.uibk.ac.at/iol

### Dr. MARKUS AMMANN

Institut für Organisation und Lernen, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Universitätsstr. 15, 6020 Innsbruck, Österreich

E-mail: markus.ammann (at) uibk.ac.at

Homepage: http://www.uibk.ac.at/iol/

Michael Schuhen
(Universität Siegen)

# Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/schuhen_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

## **ABSTRACT** (SCHUHEN 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/schuhen_bwpat17.pdf

Die wesentliche Praxisphase in beruflichen Orientierungsprozessen ist das Schülerbetriebspraktikum. Es sollte in seiner ursprünglichen Konzeption primär die Berufsfindung der Schüler erleichtern, den Schülern den Betrieb als zweckrationale Unternehmung näher bringen und ihn als einen Bereich vielfältiger sozialer Beziehungen verdeutlichen (vgl. GROTH/ LEMKE/ WERNER 1971). An Gymnasien wurde das Schülerpraktikum in den 80er Jahren eingeführt. Vorbild war das Praktikum an Haupt- und Realschulen. Mangels eines dem Fach Arbeitslehre vergleichbaren Faches wurde das Betriebspraktikum in unterschiedliche Fächer eingebunden. Der zeitliche Einsatz des Praktikums wurde nach organisatorischen, nicht nach didaktischen Gesichtspunkten ausgerichtet. Aber auch Schüler des Gymnasiums benötigen eine Gestaltungskompetenz, die sie befähigt, berufliche Lebensentwürfe innerhalb der Vielfalt der Möglichkeiten zu kreieren (KAHLERT/ MANSEL 2007). Besonders evident wird diese Frage, wenn das Schülerbetriebspraktikum in Klasse 10 weit vor dem eigentlichen Berufs-/ Studieneinstieg steht. Hieraus ergeben sich zwei mögliche Perspektiven für das zweiwöchige Schülerbetriebspraktikum: Ausgehend von der Arbeitsplatzanalyse kann das Betriebspraktikum entweder als Erkenntnishilfe einer vertieften ökonomischen Bildung oder als erster Praxisbaustein zum Aufbau einer Übergangs- und Gestaltungskompetenz dienen, wobei beide Perspektiven auf Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgreifen.

## **Pupils' work experience at grammar schools (*Gymnasien*)**

The main phase of practice in the processes of occupational orientation is the period of work experience. In its original conception it was intended to help pupils in their search for their desired type of work and to give pupils direct experience of the company as a rational and purpose-driven enterprise, and to illustrate the company as a place of diverse social relationships (see GROTH/ LEMKE/ WERNER 1971). Work experience for pupils was introduced into grammar schools in the 1980s. The role model was work experience at the other types of secondary school in Germany (Hauptschule and Realschule). The work experience phase was integrated into various different subjects, in the absence of a subject at the grammar school comparable to the subject of Arbeitslehre (the study of the world of work), which is on the curriculum of the other school types. The timing of the work experience was determined by organisational, not didactic, considerations. But the pupils at grammar schools also need a formal competence to enable them to create occupational life plans within the broad range of possibilities (KAHLERT/ MANSEL 2007). This question becomes particularly evident if the work experience takes place in Class 10, well before the actual beginning of work or study. This results in two possible perspectives for the two-week period of work experience: using analysis of the workplace the work experience can serve either to contribute to a deeper knowledge of economic training or as the first element of practice in creating competence for transition and planning. Both of these perspectives refer to methods of empirical social research.

**MICHAEL SCHUHEN** (Universität Siegen)

# Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien

## 1 Bedeutung der Berufswahlorientierung für den Berufs- und Studieneinstieg von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien

Welcher Beruf und die damit verbundenen Anforderungen passen zu meinen Fähigkeiten und Interessen? Eine Frage, die die Berufswahlorientierung an deutschen Gymnasien anscheinend nicht den Schülerinnen und Schülern zu beantworten vermag. Denn bereits seit Jahren brechen ca. 30 Prozent der Studierenden in Deutschland und dies über alle Fächergruppen hinweg ihr Studium ab. Zentrale Gründe sind: Falsche Vorstellungen von den Studieninhalten sowie mangelnde Kenntnisse der Berufsmöglichkeiten mit Abschluss des gewählten Studienfachs (HEUBLEIN/ SCHMELZER/ SOMMER 2008). Auch bei den Ausbildungsabbrechern verzeichnet Deutschland ähnliche Quoten und die Probleme sind vergleichbar: Schwierigkeiten mit dem Vorgesetzten und falsche Vorstellungen vom eingeschlagenen Beruf.

Dabei nehmen die Schülerinnen und Schüler die Berufswahl ernst, engagieren sich und sind sich subjektiv sicher, den richtigen Beruf für sich gefunden und gewählt zu haben. Allerdings, und dies zeigt ebenfalls die Studie von DRIESEL-LANGE/ HANY (2005) verfügen die Schüler über nur wenige bis gar keine Kenntnisse, die über den unmittelbaren Berufseinstieg bzw. den Studienbeginn hinausgehen (HACHMEISTER/ HARDE/ LANGER 2007). D.h. den Schülern fehlen berufsrelevante Informationen, die ihre Berufsorientierung unterstützen und tragfähig werden lassen. Nicht umsonst, so DRIESEL-LANGE/ HANY (2005) fühlen sich 50 Prozent der befragten Gymnasiasten nicht in der Lage, eine für sie klare und nachvollziehbare Berufswahlentscheidung zu treffen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit den bereits genannten Studienabbrecherquoten an deutschen Hochschulen.

Zwar sind die Motive für die Berufswahl zu ca. 50 Prozent intrinsischer Natur, d.h. die Schüler, die ein Studium aufnehmen, haben ihre Wahl aus Fachinteresse, Neigung und persönlicher Entfaltungsmöglichkeit getroffen, aber anscheinend differieren die tatsächlichen universitären Anforderungen von den vorgestellten Anforderungen und die im ersten universitären Praktikum erworbenen praxisbezogenen Erfahrungen stimmen mit den eigenen Annahmen nicht überein. Dies mag unter anderen daran liegen, dass die Kurswahl in der Oberstufe einen wesentlichen Einfluss auf die erste Studienentscheidung hat. Sie ist handlungsleitend für die erstmalige berufliche Orientierung. So haben bspw. 100 Prozent der Personen, die Mathematik studieren, dieses Fach bereits als Leistungskurs in der Schule belegt gehabt. Bei den Fächern Biologie und Englisch – ebenfalls Fächer, die ein hinreichend großes Äquivalent mit Schulfächern haben – ergeben sich ähnlich hohe Werte (ABEL 2002). Die Kurswahl findet jedoch nach Interesse und durchschnittlich wahrgenommener Leistungsfähigkeit statt und meist nicht vor dem Hintergrund beruflicher Orientierung und Lebensweggestaltung. Aber auch externe Faktoren determinieren die Studien- und Berufswahl. So beginnen ca. 35 Prozent der Erstsemester ihr Studium mit dem Hinweis auf den Status des

Berufs, auf eine mögliche „sichere Position“ oder auf die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt (HACHMEISTER/ HARDE/ LANGER 2007).

Bereits diese kurzen Ausführungen zeigen, dass Berufsorientierung mehr als die individuelle Berufswahlentscheidung, das Festlegen auf einen Wunschberuf und die darauf abgestimmte individuelle Lebensplanung ist. Berufsorientierung ist ein Prozess, in dem verschiedene potentielle Lebensentwürfe reflektiert und mit Berufswahlentscheidungen in Verbindung gebracht werden müssen. Dieser Prozess erstreckt sich über mehrere Übergänge (Mittelstufe-Oberstufe-Studium/ Ausbildung-Berufstätigkeit mit verschiedenen Karrierepfaden) (BECKER 2002, 286) und somit biographische Brüche hinweg. Berufswahl ist als Klärungs- und Entscheidungsprozess zu verstehen, der Jugendliche befähigt und somit mit den notwendigen Kompetenzen ausstattet, selbstverantwortlich einen Beruf zu wählen.

Am Gymnasium nimmt bei den Maßnahmen zur Berufsorientierung das Betriebspraktikum – neben dem häufig obligatorischen Besuch einer Universität am Studieninformationstag – inzwischen eine besondere Stellung ein, da es eine der wenigen Möglichkeiten bietet, reale Erfahrungen mit der Berufs- und Arbeitswelt zu sammeln. Dieser „Lernortwechsel“ (REUEL/ SCHNEIDEWIND 1989, 10) steht jedoch vor fünf zentralen Problemen:

- Die inhaltliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler seitens der Schule ist unzulänglich (HÜBNER 1995; WENSIERSKI et al. 2005, 51).
- Die Kooperation Schule – Betriebe ist auf eine intensive Betreuung auf beiden Seiten angewiesen. So fehlt den Unternehmen meist der notwendige didaktische Blick auf die Praktikantensituation und an den Schulen mangelt es an der Betreuung seitens der verantwortlichen Lehrer.
- Die Praktikanten und die an der Durchführung des Praktikums beteiligten Schulfächern erkennen und nutzen die Lernerfahrungen aus dem Praktikum nahezu nicht (REUEL/ SCHNEIDEWIND 1989, 10).
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten nur wenig Gelegenheit, ihre Fähigkeiten in dem erkundeten Beruf auch wirklich auszuprobieren, weil sie vor allem Hilfsaufgaben übernehmen müssen (KNAUF 2005) oder aber der Großteil der verfügbaren Praktikaplätze kaum repräsentativ für die tatsächlichen Wünsche der Schülerinnen und Schüler sind (WENSIERSKI et al. 2005, 61).
- Die bei Gymnasiasten vorzufindenden biographischen Planungen sind zur Zeit des Betriebspraktikums im Vergleich zu Mitschülern an Haupt- und Realschulen weniger ausgeprägt (DRIESEL-LANGE/ HANY 2005, 13ff). Vor allem fehlen Informationen über mögliche Berufsverläufe und über das Berufsleben generell (PRAGER/ WIELAND 2005).

## 2 Berufliche Orientierung am Gymnasium

Die Ursprünge schulischer Berufsorientierung reichen in Deutschland bis zu den pädagogischen Konzepten des 18. und 19. Jahrhundert zurück (KAISER 1974), aber erst Anfang der 60er Jahre wurde den praxisbezogenen Erfahrungsprozessen eine erhöhte Aufmerksamkeit deutschlandweit geschenkt. Die Schülerbetriebspraktika sollten in ihrer ursprünglichen Konzeption primär die Berufsfindung der Schüler erleichtern (GROTH/ LEMKE/ WERNER 1971 und PLATTE 1986), den Schülern den Betrieb als zweckrationale Unternehmung näher bringen und ihn als einen Bereich vielfältiger sozialer Beziehungen verdeutlichen (KAISER 1971). So wurde u.a. PLATTEs Konzept des Praktikums als „Schule im Betrieb" vielfach eingesetzt, auch weil hierzu umfangreiche Einsatzpläne für die Praktikanten in 16 unterschiedlichen Berufen entwickelt wurden. Allerdings orientieren sich die Konzepte der 70er Jahre an den Gegebenheiten damaliger Haupt- und Realschulen: das Praktikum war bestenfalls integriert in die Fächer Arbeitslehre, Arbeit/ Wirtschaft oder bspw. Wirtschaftslehre oder wurde ihnen zumindest zugeordnet. Aber schon damals waren es meist schulorganisatorische Gründe, weshalb eine durchgängig fachliche Betreuung der Lernenden nur selten sichergestellt werden konnte (KAISER/ KAMINSKI 1999, 316). Dies war Anlass zu vielfältiger Kritik am Betriebspraktikum: die spezifischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Schüler, die nach übereinstimmenden Untersuchungsergebnissen weit hinter den vorherrschenden Erwartungen zurückblieben, wurden in der Literatur heftig kritisiert, so dass die pädagogische Zweckmäßigkeit sogar in Frage gestellt wurde (HÜBNER 1995 und KAISER/ KAMINSKI 1999, 317). Zusätzlich zu den ebenfalls existierenden theoretischen Problemen und didaktischen Mängeln sowie den rechtlichen Regelungen und organisatorischen Unwägbarkeiten führt dies sogar zu der Empfehlung, auf das Praktikum zu verzichten, sehr zum Entsetzen der Eltern, die sogar eine Ausweitung der Praktika befürworteten. Nach ihrer Meinung sorgte das Betriebspraktikum für eine realistischere Einschätzung der Berufswahlentscheidung. Daraufhin entstanden die bereits oben genannten Neukonzeptionen, die u.a. den Aspekt der Berufserkundung innerhalb des Praktikums pointierten (so ECKERT/ STRATMANN 1978; HOPPE 1980, FEIG 1981 oder FELDHOFF/ OTTO et al. 1985). Andere Ansätze fokussierten einen handlungsorientierten Berufswahlunterricht mit realen Handlungssituationen (KLIPPERT 1987) oder komplexe Lernorganisationen zum Aufbau von Berufswahlkompetenz (DIBBERN 1993).

An Gymnasien wurde das Schülerbetriebspraktikum erst in den 80er Jahren – meist auf privater Initiative von Lehrern, Schülern und Eltern – eingeführt. Vorbild war das bereits angesprochene Praktikum an Haupt- und Realschulen. Erst 1993 hat die Kultusministerkonferenz die „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt" für die Sekundarstufe I verpflichtend für alle Schulformen festgelegt, ohne jedoch zu präzisieren, wo sich die berufsorientierenden Inhalte im Lehrplan wieder finden sollten. Seitdem gehört das Betriebspraktikum zum „Standard" an Gymnasien. Aber mangels eines dem Fach Arbeitslehre vergleichbaren Faches wurde das Betriebspraktikum in viele unterschiedliche Fächer eingebunden, zumal auch ein eigenständiges Fach „Berufsorientierung" in keinem Bundesland vorhanden ist. So sind heute vorwiegend Fächer aus dem gesellschaftspolitischen Bereich Leitfächer für die Vermittlung

der Berufsorientierung an Gymnasien (KMK 1997). Allerdings vermitteln außer den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, so die Richtlinien und Lehrpläne der Länder auch Fächer wie Deutsch, Religionslehre / Ethik, Fremdsprachen oder Naturwissenschaften Aspekte einer Berufsorientierung. Einen eigenständigen Stellenwert hat die Berufsorientierung am Gymnasium nur in einigen wenigen Bundesländern: Brandenburg (Arbeitslehre und Sozialkunde), Berlin (Sozialkunde), Sachsen-Anhalt (Wirtschaft/Technik und Sozialkunde) sowie Thüringen (Wirtschaft und Recht) (DEDERING 2002, 28). Einzig die zeitliche Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Inhalten ist eingrenzbar: zumeist findet die Berufsorientierung in den Klassenstufen 9 bis 11 an Gymnasien statt (REUEL/ SCHNEIDEWIND 1989, 14 und WENSIERSKI et al. 2005, 50).

Übergeordnete Zielsetzungen der Länder mit der Berufsorientierung am Gymnasium sind u.a. die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt durch vielfältige Informationen, selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit dem Problem der Berufs- und Studienwahl, damit eine begründete, kriteriengestützte Entscheidung ermöglicht wird, Einschätzen lernen der eigenen Fähigkeiten, Vorstellungen und Wünsche, Verdeutlichen der Arbeitstugenden, Arbeitshaltungen und Werthaltungen. Dabei wird der Prozesscharakter der Berufsorientierung betont (KMK 1997). Inhaltlich sollen die Bedeutung von Beruf und Arbeit, die Berufsweg- und Lebensplanung sowie Aspekte des Bewerbungs- und Einstellungsverfahrens vermittelt werden. Aus den Bereichen der ökonomischen Bildung sind zudem volkswirtschaftliche (Berufs- und Arbeitsmarkt), rechtliche (Jugendarbeitsschutzgesetz, Ausbildungsvertrag) und betriebswirtschaftliche Themen (Funktionsgefüge eines Unternehmens, Interessen und Konflikte in der Arbeitswelt) zu diskutieren (vgl. Lehrplandatenbank und WENSIERSKI et al. 2005, 51).

## 3 Zielvorstellung gymnasialer Berufsorientierung: Übergangs- und Gestaltungskompetenz

Berufswahl ist „kein genuines Anliegen von Jugendlichen, die in dieser Lebensphase oft mit anderen Adoleszenzproblemen beschäftigt sind, sondern eine von außen an sie herangetragene Erwartung“ (SCHOBER 1997, 104). Allerdings müssen Menschen in verschiedenen Lebens- und Entwicklungsphasen Entscheidungen treffen und spezifische Aufgaben, vielleicht auch Probleme, bewältigen. Die damit verbundenen biographischen Unsicherheiten stellen hohe Anforderungen an das Handeln der Jugendlichen. Zudem haben sich die Übergänge von der Schule in eine Ausbildung oder ein Studium verändert: sie sind vielfältiger und unübersichtlicher, meist länger, weniger strukturell vorgeben und somit insgesamt risikoreicher (SCHOBER 2001). Die notwendigen Übergänge sind demnach zu gestalten und zu planen, wobei die Schule den jungen Menschen Hilfestellungen anbieten soll, damit sie „lebensbegleitendes Lernen und ihren beruflichen Werdegang aktiv gestalten können“ (BIBB 2005). Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der eigenen beruflichen Zukunft vor dem Hintergrund der von den Ländern geforderten gesellschaftlichen Bedingungen, Werten und Normen sowie sozialen Ressourcen, über die der Lernende verfügen kann, auseinandersetzten. Somit lässt sich die Berufswahl nicht auf eine einmalige Entscheidung fokussieren, sondern

der von BEINKE in die Diskussion eingebrachte „Arbeits- und Berufsfindungsprozess“ (BEINKE 1999, 61) trifft den dargestellten Sachverhalt besser. Um diesen Prozess bewältigen zu können, ist eine „Arbeits- und Berufsfindungskompetenz“ (JUNG 2000) wenn nicht sogar eine noch weiter reichende „Übergangskompetenz“ (BRAUN/ EBBERS 2007) bzw. „Gestaltungskompetenz“ (KAHLERT/ MANSEL 2007) notwendig, die es dem Gymnasiasten erlaubt, eine Entscheidung gemäß seinen Wünschen Zielen und Interessen zu treffen, die die genannten Restriktionen berücksichtigt. Die Arbeits- und Berufsfindungskompetenz setzt somit ein ganzheitliches Verständnis endogener und exogener Gegebenheiten voraus. Hiervon unterscheidet sich der allgemeine, automatisch verlaufende Reifungsprozess: Möglichkeiten und Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung sind, so JUNG (1999, 14) miteinander zu verschränken und durch qualitatives Lernen und systematisches Verändern zu unterstützen.

Qualitatives Lernen zeichnet sich hierbei durch qualitative Veränderungen kognitiver Strukturen aus. Darunter versteht JUNG (1999) u.a. eine flexible und kreative Reaktion auf Probleme mit verschiedenen Lösungsstrategien. In Anlehnung an FREI et al. (1993) sieht er hierin ein Zusammenspiel von Wachstum, Differenzierung und Integration, wobei den Oberbegriffen die Erfahrungsbereiche „Neue Erfahrungen machen“, „Unterschiede wahrnehmen“ oder „Zusammenhänge erkennen“ zugeordnet werden können (JUNG 2000, 97). Qualitatives Lernen baut auf einer Wissensebene auf, die sowohl Orientierungswissen über die Arbeits- und Berufswelt beinhaltet als auch Handlungswissen über den individuellen Berufswahl- und -entscheidungsprozess liefert und hierbei Reflexionsmöglichkeiten im Hinblick auf individuelle Voraussetzungen, Interessen und Ziele bietet.

Das bereits angesprochene systemische Verändern im Sinne von einem Verändern sozialer Zustände überlagert den Prozess des qualitativen Lernens und führt zu einer Verknüpfung von sinnlicher Wahrnehmung, kognitiver Reflexion und deren handlungsorientierter Bewältigung (JUNG 2000, 97). Deshalb sollten neben der Gewinnung von Informationen zum Arbeitsmarkt, zu Berufswegen und berufskundlichen Kenntnissen vor allem die individuellen Interessen erkundet und die persönlichen Fähigkeiten exploriert werden. Im Bereich der Handlungsebene wird das abstrakte Fachwissen unter einer berufspraktischen Perspektive überprüft und dies sowohl in realen Situationen (siehe Betriebspraktikum) als auch in Simulationen. Dabei soll dem Lernenden die Komplexität der Arbeitswelt – auch im Sinne sich veränderter sozialer Rollenerwartungen – plausibler werden. Allerdings können berufsorientierende Angebot nur bildungswirksam werden, wenn den Lernenden die Individualität des Berufswahlprozesses bewusst ist. Dies bedingt zum einen einen starken Lebensweltbezug zwischen den berufsorientierenden Angeboten und dem lebensweltlichen Kontext der Jugendlichen, was für das Lehr-Lernarrangement eine Individualisierung nach sich zieht (OECHSLE/ MASCHETZKE et al. 2009). Zum anderen impliziert die Ebene der Selbstreflexion eine stärkere Förderung der Eigenverantwortung und erfordert unter didaktischer Perspektive eine Orientierung am Leitbild des handelnden und selbstreflexiven Jugendlichen (WENSIERSKI et al. 2005, 52ff). Diese Perspektive gewinnt vor dem Hintergrund der sich wandelnden Arbeitswelt und der sich nicht mehr linear gestalteten Erwerbsbiographien an zusätzlicher Brisanz. Der Umgang mit der eigenen Erwerbsbiographie und ein gutes Orientie-

rungsvermögen in der sich wandelnden Welt mit einem Blick auf die eigene „Employability“ gewinnen an Bedeutung (SCHUHEN 2008). Greift man diese Aspekte auf, so treten neben das allgemeine Ziel der Berufsorientierung und der Selbsteinschätzungskompetenz, eine „Selbstinformationskompetenz“ und eine „Berufsentwicklungsstrategiekompetenz“, um Übergänge zu gestalten. Solche Kompetenzaspekte wie auch die Vermittlung der intendierten Übergangs- und Gestaltungskompetenz sind an Gymnasien bisher alles andere als verständlich, obwohl sie sich in die Praxisphase „Betriebspraktikum“ integrieren ließen.

## 4 Perspektiven für das gymnasiale Betriebspraktikum

Betrachtet man die Anforderungen an eine gymnasiale Berufsorientierung mit dem Ziel einer „Übergangs- und Gestaltungskompetenz“ und die gegebenen Rahmenbedingungen eines (1) weit vor dem Berufs- oder Studieneinstieg platzierten, (2) meist nur vierzehntägigen Praktikums, der (3) häufig nicht gegebenen Praktikamöglichkeiten für akademische Berufe vor Ort sowie eines (4) nahezu unreflektierten und nicht unterrichtlich eingebundenen Praktikums (HÜBNER 1995, 17) sind zwei Perspektiven zu diskutieren:

**1. Perspektive**

Der praktische Bedarf einer Praxisphase ist am Ende der Mittelstufe bzw. am Anfang der Oberstufe für die Schülerinnen und Schüler noch nicht gegeben; allenfalls eine Sensibilisierung ist für Themen wie Berufs- und Studienwahl vorhanden (KNAUF 2005). Die Schüler wissen in Folge dessen noch nicht, welches Praktikum für ihre Berufswahlentscheidung aussagekräftig sein könnte. Sollen Jugendliche ferner dazu befähigt werden, ihre Studien-, Berufs- und Erwerbsbiographie selbst und eigenverantwortlich zu gestalten, bedarf es einer Kompetenz fördernden Anleitung und Begleitung, die genügend Anreize für selbst gesteuertes Lernen bietet. Besonders die Nutzung neuer Medien und die Vermittlung von primären Informationen z.B. durch Berufstätige sind unter dieser Perspektive zu integrieren. Ebenfalls sollte die Reflexion des beruflichen Alltags und der persönlichen Entwicklung im einmal gewählten Beruf ein höherer Stellenwert eingeräumt werden (DRIESEL-LANGE/ HANY 2005, 2). Es ist zu fragen, welche „Managementstrategien“ in Bezug auf den eigenen Orientierungs- und Findungsprozess sich innerhalb eines so verorteten Betriebspraktikums nachhaltig vermitteln lassen, so dass sie später während der individuellen „Findungsphase“ des Jugendlichen von ihm selbst angewendet werden können.

**2. Perspektive**

Der „Ausflug“ in die Arbeitswelt sollte weniger unter dem Blickwinkel eines direkten Bedarfs für die Berufswahl der Schülerinnen und Schüler gesehen werden. Vielmehr wird die „Realbegegnung“ Praktikum innerhalb des sozialwissenschaftlichen Unterrichts als eine zusätzliche Möglichkeit zur Vertiefung ökonomischer und methodischer Bildung im Rahmen des allgemeinbildenden Auftrags gesehen. Dieser Aspekt verweist nachdrücklich auf den unterrichtlichen Kontext, in den das Betriebspraktikum eingebunden sein sollte. Während des Praktikums sind berufliche Tätigkeiten, Arbeitsmittel, Fertigungsabläufe und -prozesse beo-

bachtbar und erfahrbar sowie technische, ökonomische oder organisatorische Prinzipien erhebbar. In diesem Sinne ist das Betriebspraktikum eine Erkenntnishilfe für technische und ökonomische Zusammenhänge.

Beide Perspektiven auf die meist erste – einmal abgesehen von Ferien- und Nebenjobs – Praxisphase in beruflichen Entwicklungsprozessen haben ihre Berechtigung, fokussieren jedoch verschiedene Zielsetzungen und sollten deshalb unter methodischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten unterschiedlich behandelt werden.

### 4.1 Das Betriebspraktikum als Erkenntnishilfe einer vertieften ökonomischen Bildung

Wird das Betriebspraktikum unter dem Blickwinkel einer vertieften ökonomischen Bildung betrachtet (in Anlehnung an SCHUDY 2002, 9 „Berufsorientierung als arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung“), so sollte im Zentrum eine intensive Analyse unternehmerischer Prozesse stehen. Dadurch gewinnt die theoretische Einbettung des im Praktikum Gelernten in den Unterricht an Bedeutung und der theoretische Bezug zu den Fächern Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre wird deutlich.

In diesem Fall dient die Praxisphase der Beschaffung von Informationen, die nur im Betrieb erfahrbar sind und sie ermöglicht die Entstehung eines konkreten Erfahrungshintergrundes für modellgeleitete oder -gestützte unterrichtliche Arbeit. So betrachtet, ist das Schülerbetriebspraktikum eine Methode (neben anderen) der Informationsbeschaffung und des Erfahrungserwerbs. Im Bereich der Erfahrungsmöglichkeiten sind allerdings einige Einschränkungen vorzunehmen: so verschließen sich aus der Rollendefinition der Schüler als Praktikanten u.a. einige Arbeitnehmererfahrungen, aber auch bestimmte (berufs-)typische Tätigkeiten und Anforderungen. Ferner erschwert der auftretende Kontrast zwischen der „neuen“ Arbeitsrealität und der „bekannten“ Schulrealität mit den vielfältigen Informationen, Erlebnissen und Erfahrungen eine – insbesondere auch kritische – Einschätzung (HÜBNER 1995, 18).

Wird das Betriebspraktikum als Erkenntnisinstrumente für den ökonomischen Unterricht eingesetzt, so stehen die Lernmöglichkeiten der Schüler und damit verknüpft die Auswahl der Lernorte im Zentrum der Analyse im Vorfeld (FELDHOFF/ OTTO et al. 1985, 34). Um den unterrichtlichen Mehrwert zu optimieren, sollte der gymnasiale Praxiskontakt deshalb branchenspezifisch ausgestaltet sein.

Damit die gymnasiale Perspektive in Form eines wissenschaftspropädeutischen Arbeitens eingehalten wird, sollte eine Neukonzeption des Praktikums auf eine kompetente Anwendung der Methoden der empirischen Sozialforschung abzielen. Mit empirischer Sozialforschung und den dort zur Verfügung stehenden Methoden können eine Reihe sehr unterschiedlicher Ziele verfolgt werden:

(1) Die Schülerinnen und Schüler können soziale und betriebswirtschaftliche Sachverhalte anhand systematisch gesammelter Daten beschreiben und auf dieser Grundlage Arbeitshypothesen entwickeln,

(2) sie können durch induktiven Vorgehens Theorien und Hypothesen auf der Grundlage empirischer Beobachtungen entwickeln oder modifizieren,

(3) sie können mit Hilfe eines deduktiven Vorgehens sozialwissenschaftliche Theorien und daraus entwickelte Hypothesen durch empirische Daten überprüfen (DIEKMANN 2007).

Die geforderte Perspektive „Selbstgesteuertes Lernen“ eignet sich besonders für den Praxiskontakt, da die Realsituation im Betrieb nicht automatisch Lern- und Bildungszielen des Unterrichts folgt (LOERWALD 2009). Dabei muss jedoch die Herausforderung bewältigt werden, dass das Erfahrene nicht immer ohne weiteres im Bereich der ökonomischen Bildung zu verallgemeinern ist (KROL u.a. 2006). Übertragen auf den Kontext bedeutet dies, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, unternehmerische Prozesse zu analysieren. Dazu ist es notwendig im Vorfeld gemeinsame Kriterien und Fragestellungen zur Beobachtung ihres eigenen Arbeitsplatzes und gegebenenfalls umliegender Arbeitsplätze zu erarbeiten. Mit diesen gemeinsamen Fragestellungen zur Beobachtung ausgestattet, untersuchen sie dann während ihres Praktikums ihren Betrieb und können im Anschluss an das Praktikum ihr gesammeltes Wissen den Mitschülern zur Verfügung stellen. Dadurch, dass alle Schüler hierbei in einer Branche ihre Praxiserfahrungen sammeln und auf die gemeinsam aufgestellten Kriterien zurückgreifen, werden die Erfahrungen zumindest in einem gewissen Maße vergleichbar. Methodisch nutzen die Schülerinnen und Schüler vor allem Interviewtechniken, da viele betriebswirtschaftliche Aspekte nicht beobachtbar sind.

Inhaltlicher Ausgangspunkt der Analyse ist der Arbeitsplatz bzw. die Arbeitssituation. Angelehnt an das betriebswirtschaftliche Konzept der Arbeitsplatzanalyse fertigen die Schülerinnen und Schüler eine systematische Beschreibung eines Arbeitsplatzes und der für ihn typischen Arbeitsvorgänge zur Bestimmung der physischen und psychischen Anforderungen, die von ihm an den Menschen gestellt werden, an. Die Arbeitsplatzanalyse dient als Oberbegriff für vier Teilanalysen: Aufgaben-, Bedingungs-, Rollen- und Anforderungsanalyse (BERTHEL/ BECKER 2007, 422 ff).

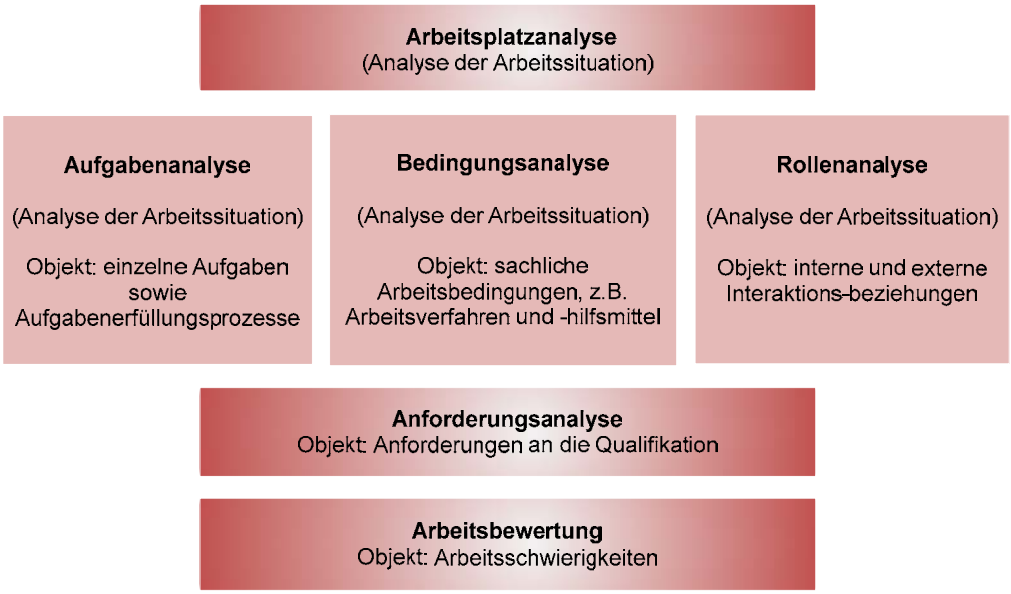


Abb. 1: Teilbereiche einer Arbeitsplatzanalyse (BECKER 2002, 45)

(1) Traditioneller Ausgangspunkt einer Arbeitsplatzanalyse ist die Aufgabenanalyse und die Analyse der Erfüllungsprozesse unter dem Aspekt der formalen und informellen Organisation. Zur formalen Organisation gehört das Organisationsmodell (z.B. Stab-Linien-System). Denkbar wäre ein einfaches Computermodell, deren Variablen geändert werden können, wodurch sich Konsequenzen für weisungsbefugte und beratende Funktionen im Entscheidungssystem des Betriebs ergeben. Neben den Leitungsstrukturen des Unternehmens stehen Arbeitsabläufe und der Produktionsprozess im Zentrum der selbst gesteuerten Analyse. Um die informellen Organisationsprinzipien selbstständig zu analysieren, muss allerdings im Vorfeld in Zusammenarbeit mit den Betrieben erarbeitet werden, welche Indizien die Schüler überhaupt selbstständig erkennen können. Außerdem muss die Frage beantwortet werden, wie die Schüler die Fähigkeit erlangen, aus diesen Indizien Schlussfolgerungen zu ziehen.

(2) Die Verlängerung der Aufgabenanalyse stellt die Bedingungsanalyse dar. Sie betrachtet die Arbeitsverfahren (Gliederung der Erfüllungsvorgänge), die Arbeitsbedingungen und die Arbeitsmittel.

(3) Die Rollenanalyse konzentriert sich auf die personellen Interaktionsbeziehungen zwischen den Arbeitsplatzinhabern und zu den externen Partnern. Unter dem Rollenaspekt könnten auch Fragen der Mitbestimmung diskutiert werden.

(4) Die Anforderungsanalyse wird aus den Ergebnissen der Rollenanalyse abgeleitet. Die Anforderungsanalyse soll die aktuellen Anforderungen zur Erfüllung einer Arbeitaufgabe am Arbeitsplatz systematisch ermitteln (z.B. mit Hilfe des Genfer Schemas). Sie basiert auf den vorgelagerten Teilbereichen der Arbeitsplatzanalyse und leitet aus deren Ergebnissen die konkreten Anforderungen an die Qualifikationen der Mitarbeiter ab.

Am Ende dieser Analyse könnte ein Anforderungsprofil stehen, das in einem nächsten Schritt mit der Arbeitsbewertung und somit mit dem Thema Arbeitsentgelt verknüpft wird. Methodisch könnten die Schülerinnen und Schüler auf unstandardisierte Methoden wie vorliegende Stellenbeschreibungen, freie Bereichte von Stelleninhabern und Vorgesetzten zurückgreifen. Ebenfalls kommen halbstandardisierte Verfahren wie Arbeitstagebücher, Beobachtungen und vor allem Interviews in Frage.

### 4.2 Das Betriebspraktikum als erster Praxisbaustein zum Aufbau einer Übergangs- und Gestaltungskompetenz

Soll das gymnasiale Betriebspraktikum als ein erster Erfahrungsbaustein zum Aufbau einer Übergangskompetenz dienen, so sind neben Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstdefinition (OECHSLE/ MASCHETZKE et al. 2009) vor allem Informations- und Berufsentwicklungskompetenzen im Sinne einer „Employability“ zu fördern. Dazu benötigen die Schülerinnen und Schüler Anleitung und Unterstützung bei einer sowohl auf die eigene Person wie auf äußere Rahmenbedingungen und Chancenstrukturen gerichteten Exploration. Aufgrund der Vielfalt weiterführender Bildungsmöglichkeiten für Gymnasiasten und der Freiheit, sich selbst entscheiden zu können, wächst allerdings das Risiko, sich falsch zu entscheiden. PRAGER/ WIELAND (2005) sehen gerade in den nahezu unbegrenzt vielen Möglichkeiten und den vielfältigen Informationen und Informationsangeboten das Problem. Und auch der Lehrer kann nur begrenzt aufgrund seiner eigenen biographischen Erfahrungen weiterhelfen (LIENING 2001, 111). Zusätzlich könnten die Eltern als Berater in den Berufswahlprozess integriert werden. Sie haben, so MICHAELIS (2008), eine hohe Kompetenz als Ansprechpartner und genießen das Vertrauen der Jugendlichen. Allerdings müssten sie – unter dem Blickwinkel einer Studienentscheidung – über eine akademische Vorerfahrung verfügen, um kompetent zu unterstützen.

Einen ersten Lösungsansatz dieses biographischen Entscheidungsproblems bietet das inzwischen vielfach angebotene Duale Orientierungspraktikum. Es ermöglicht exemplarisch Einblicke sowohl in die akademische Qualifizierungsphase eines Studiengangs als auch in die korrespondierende berufliche Praxis. Die Schülerinnen und Schüler verbringen meist zunächst eine Woche an einer Hochschule in einem qualifizierenden Studiengang, anschließend hospitieren sie in einem akademisch geprägten Tätigkeitsbereich und schließlich reflektieren sie ihre Erfahrungen mit Hilfe der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer sowie des Teams für akademische Berufe der Agentur für Arbeit.

Das Duale Praktikum löst allerdings noch nicht die diskutierten Probleme, denn die Exploration der eigenen Biographie steht meist noch aus bzw. ist erst rudimentär vorhanden und auch die notwendige Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ist erst grob strukturiert. So dienen die praxisorientierten Angebote eher dazu herauszufinden, was man nicht will (KNAUF 2005).

Vor diesem Hintergrund sollte der Schwerpunkt auf einem selbstgesteuerten Erarbeiten biographisch-berufswahlrelevanter Kriterien und Reflexionsaspekte liegen (siehe auch die For-

derung von WIENSIERSKI et al. 2005, 52). Ziel ist es nicht, den eigenen Berufsweg zu planen, sondern Kriterien zu finden, die als Kriterien für die individuelle, vielleicht erst später stattfindende Entscheidung herangezogen werden können, wenn kurz vor Schulende die Selbstinformationsphase der Schülerinnen und Schüler und somit die Selbstfindungsphase immanent wird. Somit stehen nicht der individuelle Bedarf und die individuelle Entscheidung, sondern die Generierung von Selbstreflexionskriterien im Zielfokus.

Wiederum ausgehend von der bereits beschriebenen Arbeitsplatzanalyse könnte die sachliche Analyseebene – bei einem Dualen Praktikum sogar notgedrungen – verschoben und auf Entwicklungsperspektiven und berufliche Rahmenbedingungen (z.B. Ausbildungsdauer, Mobilität, Arbeitsbedingungen, Gehalt, Arbeitszeiten, Karrierepfade, Vereinbarkeit von Familie und Beruf aber auch Funktion innerhalb der Organisation) gelenkt werden. Hierbei sollte deutlich werden, dass die individuelle Karriereentwicklung meist einen prozessualen Charakter aufweist und sehr eng mit dem gesamten Lebenszyklus eines Mitarbeiters zusammenhängt. So werden im Allgemeinen Karrieren in drei Phasen eingeteilt (1) frühe Karrierephase (15-30 Jahre, erste Zeit nach dem Berufseinstieg; Familiengründung), (2) mittlere Karrierephase (35-50 Jahre, Beförderungszeit, Mid-Life-Crises, Kinder verlassen das Elternhaus) und (3) späte Karrierephase (50-60 Jahre, letzte Beförderungschance, Ruhestandskrise) (BECKER 2002, 286). Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es verschiedene Karrieremuster und Entwicklungspfade (z.B. Verkäufer – Einzelhandelskaufmann – Abteilungsleiter usw.) gibt, die sich im Rahmen einer ersten Praxisphase entdecken lassen.

Dabei kann das Vorgehen schülerinteressengeleitet individuell aber auch anhand eines vorgegebenen Fallbeispiels erfolgen. Letzterer Zugang vermeidet normative Vorgaben und die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Instrumentarium an die Hand, mit dessen Hilfe sie auch später für sich Informationen sammeln und in eine wertfreie und individuelle Diskussion ihrer Berufs-/ Familien- und Karrierewünsche treten können.

Methodisch bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig ein Berufs- und Anforderungsprofil erstellen und mit Hilfe von gezielten Erkundungen und Experteninterviews an Hochschulen und in Betrieben (Mitarbeiter in unterschiedlichen Karrierephasen und Hierarchieebenen) Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten explorieren und diese in Form von Szenarien im Spannungsfeld von Berufs- und Arbeitsmarkt, familiären Wünschen sowie der eigenen Karriereorientierung fortschreiben.

## Literatur

ABEL, J. (2002). Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, J. 94, N. 2, 192-204.

BECKER, F. (2002): Lexikon des Personalmanagements: Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit. 2. Aufl. München.

BERTHEL, J./ BECKER, F.G. (2007): Personal-Management. 8. Aufl., Stuttgart.

BRAUN, G./ EBBERS, I (2007): Entwicklung einer Übergangskompetenz „Schule-Beruf“ bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf – Einbindung eines Praxisprojektes in der universitären LehrerInnenausbildung. In: KAMINSKI, H./ KROL, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 325-339.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (BIBB) (2005): Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung vom 14.12.2005. Pressemitteilung 48/2005.

DEDERING, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/ Obb., 17-31.

DIBBERN, H. (1993): Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Baltmannsweiler.

DIEKMANN, A. (2007): Empirische Sozialforschung. 17. Aufl., Reinbek.

DRIESEL-LANGE, K./ HANY, E. (2005): Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl. Bericht aus dem Forschungsprojekt „Evaluation von Lehreraktivitäten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahlorientierungen im Bereich Naturwissenschaft und Technik. In: Schriften zur Berufsorientierungsforschung, H. 1.

ECKERT, M./ STRATMANN, K. (1978): Das Betriebspraktikum. Köln.

FEIG, G. (1981): Soziales Lernen – Möglichkeiten zur Entwicklung von Handlungsqualifikationen am Beispiel der „Praxiserkundung“ verschiedener Lernorte. In: GATWU (Hrsg.): Arbeit-Technik-Wirtschaft. Bad Salzdetfurth, 219ff.

FELDHOFF, J./ OTTO, K./ SIMOLEIT, J./ SOBOTA, C. (1985): Projekt Betriebspraktikum. Düsseldorf.

FREI, F./ HUGENTOBLER, M./ ALIOTH, A./ DUELL, W./ RUCH, L. (1993): Die kompetente Organisation. Stuttgart.

GROTH, G./ LEMBKE, I.G./ WERNER, P. (1971): Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens. Weinheim.

HACHMEISTER, C.-D./ HARDE, M.E./ LANGER, M.F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Arbeitspapier Nr. 95, Gütersloh.

HEUBLEIN, U./ SCHMELZER, R./ SOMMER, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruches auf der Basis des Absolventenjahrganges 2006. Hannover 2008. Online: http://www.bmbf.de/pub/his-projektbericht-studienabbruch.pdf (17-10-2009).

HOPPE, M. (1980): Berufsorientierung. Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim.

JUNG, E. (1999): Aspekte der Kompetenzvermittlung im Lernfeld Arbeitslehre. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt (DBA), H. 1/2, 2-12.

JUNG, E. (2000): Arbeits- und Berufsfindungskompetenz. In: SCHLÖSSER, H.J. (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch Gladbach, 93-110.

KAHLERT, H./ MANSEL, J. (2007): Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. In: KAHLERT, H./ MANSEL, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim, 7-18.

KAISER, F.-J. (1971): Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Bad Heilbrunn.

KAISER, F.-J. (1974): Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn.

KAISER, F.-J./ KAMINSKI, H. (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 3. Aufl. Bad Heilbrunn.

KLIPPERT, H. (1987): Berufswahl-Unterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater. Weinheim.

KNAUF, H. (2005): „So richtig weitergebracht hat mich das eigentlich nicht“ – Wie Schüler Angebote zur Berufsorientierung der Schule sehen. In: PARTNER FÜR SCHULE (Hrsg.): Dokumentation des Lehrer-Kongresses 2005.

KROL, G-J./ LOERWALD, D./ ZOERNER, A. (2006): Praxiskontakte, Ökonomische Bildung und Handlungskompetenz. In: WEITZ, B. (Hrsg.): Kompetenzförderung, -entwicklung und -prüfung in der ökonomischen Bildung. Bergisch-Gladbach, 61-110.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997): Dokumentation zur Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen (Sekundarbereich I und II), Band 3 Gymnasien und gymnasiale Oberstufen. Bonn.

LIENING, A. (2001): Arbeit und Beruf. Eine problemorientierte Einführung. In: SCHLÖSSER, H.J. (Hrsg.): Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, 101-116.

LOERWALD, D. (2009): "Kobra-Effekt" von Praxiskontakten zwischen Schule und Wirtschaft. Ein Beispiel für Fehlanreize im deutschen Bildungswesen. In: Unterricht Wirtschaft, Jg. 10, H. Q1; 37, 46-49.

MICHAELIS, U. (2008): Strategische Einbeziehung von Elternkompetenz in die Berufsorientierung. In: SCHULE – WIRTSCHAFT/ ARBEITSLEBEN (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Hohengehren, 237-257.

OECHSLE, M./ MATSCHETZKE, C./ ROSOWSKI, E./ KNAUF, H. (2009):Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden.

PLATTE, H.K. (Hg.) (1996): Lernen vor Ort. Anleitungen, Informationen und Fakten zum Betriebspraktikum. Bad Godesberg.

PRAGER, J.U./ WIELAND, C. (2005): Von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungspfade im europäischen Vergleich. Gütersloh.

REUEL, G./ SCHNEIDEWIND, K. (1989): Das Betriebspraktikum. In: arbeiten + lernen/ Die Arbeitslehre, Hf. 61, S. 10ff.

SCHOBER, K. (1997): Berufswahlverhalten. In: KASHNITZ, D./ ROPOHL, G./ SCHMID, A.: Handbuch zur Arbeitslehre. München, 104ff.

SCHOBER, K. (2001): Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. Vortrag bei der 2. Fachtagung von „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Online: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/schober.htm (17-10-2009).

SCHUDY, J. (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, 9-16.

SCHUHEN, M. (2008): Führungsnachwuchs mit System. Marburg.

WENSIERSKI, H.-J. von/ SCHÜTZLER, C./ SCHÜTT, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

SCHUHEN, M. (2009): Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/schuhen_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Der Autor:

### Dr. MICHAEL SCHUHEN

Zentrum für ökonomische Bildung der Universität Siegen,
Universität Siegen

Hölderlinstr. 3, 57067 Siegen

E-mail: schuhen (at) zoebis.de

Homepage: www.zoebis.de

Monique Wölk
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

# Interinstitutionelle Kooperationen als Gestaltungsperspektive für Betriebspraktika im Übergangssystem

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/woelk_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

## **ABSTRACT** (WÖLK 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/woelk_bwpat17.pdf

Betriebspraktika spielen als berufsvorbereitende Maßnahme in der Integrationsförderung eine immer wichtigere Rolle. Neben der Vermittlung berufsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten sollen sie den TeilnehmerInnen das Erleben des Berufsalltags, das Erlernen von Verhaltensregeln im Umgang mit KollegInnen und Vorgesetzten sowie die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Arbeitsaufgaben ermöglichen. Auf diese Weise soll zugleich die Sozial- und Selbstkompetenz der TeilnehmerInnen gefördert werden.

Der Beitrag beschreibt die Konzeption und die Ergebnisse des Kasseler Modellversuches „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“, in dem fünf Jugendliche aus dem schulischen Übergangssystem (Berufsvorbereitung Teilzeit) im Rahmen eines Tandem-Modells von zwei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor und während ihres Betriebspraktikums eine intensive, fachliche und sozialpädagogische Betreuung erhielten. Aus den Modellversuchsergebnissen und den gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung eines innovativen Konzeptes zur Gestaltung von Betriebspraktika werden Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche Integrationsförderung sowohl hinsichtlich der am Modellversuch beteiligten Jugendlichen als auch hinsichtlich der Lehrerbildung gezogen. Gerade vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Professionalisierung des Bildungspersonals erscheint hier ein interinstitutioneller Austausch empfehlenswert.

## Inter-institutional co-operation as a perspective for organising work experience in the transition system

In-company work experience as a measure to prepare for the world of work is taking on an increasingly important role in encouraging integration. As well as providing work-related knowledge and skills it is also intended to make it possible for participants to experience the daily routine of work, to learn the rules of how to behave with their colleagues and superiors as well as to take on responsibility for their own work tasks. In this way the social competence and self-competence of the participants should be promoted at the same time.

This paper describes the conception and the results of the pilot project in Kassel called ‘Pupils with potential experience the world of work’, in which five young people from the school transition system (they are participants in a part-time pre-vocational course) in the context of a tandem model received intense subject-based and social-pedagogical support from two students of vocational education and training and business studies before and after their work experience. The results of the pilot project and the experiences gained in the implementation of an innovative concept for the design of work experience leads to conclusions for a successful promotion of integration with regard to the young people who participated as well as with regard to teacher training. Inter-institutional exchange would seem advisable in this context, particularly against the background of the discussions about the professionalisation of teaching staff.

**MONIQUE WÖLK** (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

# Interinstitutionelle Kooperationen als Gestaltungsperspektive für Betriebspraktika im Übergangssystem

## 1 Einleitung

Betriebspraktika spielen im Übergangssystem vom allgemeinbildenden Schulsystem in die reguläre Ausbildung des Berufsbildungssystems bzw. in das Beschäftigungssystem eine wichtige Rolle. Gerade die Berufsvorbereitung, die Jugendlichen verstärkt seit den 1970er Jahren den Übergang in das Beschäftigungssystem erleichtern soll, hat den Betrieb bzw. den Lernort Arbeitsplatz als festen Bestandteil in ihr Maßnahmeangebot integriert. Auf diese Weise soll den Jugendlichen eine realitätsnahe Berufsorientierung ermöglicht werden und eine Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsalltages stattfinden. Durch die Verankerung von Maßnahmen zur Einstiegsqualifizierung für Jugendliche (EQJ) im Rahmen des Ausbildungspaktes zwischen der Bundesregierung und der Wirtschaft sowie im Berufsbildungsgesetz (BBiG) wurde die Stellung des Lernortes Arbeitsplatz im Übergangssystem noch einmal explizit gestärkt.

Im folgenden Beitrag wird ein als innovativ angelegtes Konzept zur Gestaltung von Betriebspraktika im schulischen Übergangssystem vorgestellt, mit dessen Hilfe

- die Steuerung von Lernortkooperationen zwischen beruflichen Schulen und Betrieben im Rahmen berufsvorbereitender Betriebspraktika durch die Einbeziehung von Studierenden verbessert,
- den an Betriebspraktika teilnehmenden Jugendlichen durch eine intensive fachliche und sozial-pädagogische Betreuung zu einem Lernerfolg verholfen und
- der Professionalisierungsprozess von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen des Lehramtsstudiums unterstützt werden kann.

Erprobt wurde dieser Ansatz im Kasseler Modellversuch „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“, bei dem die intensive, fachliche und sozial-pädagogische Betreuung von Jugendlichen durch Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen eines Tandem-Modells vor und während eines Betriebspraktikums im Vordergrund stand.

Zum schulischen Übergangssystem gehörend werden hier jene (berufs-)schulischen Bildungsgänge gezählt, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führen und den Schulgesetzen der Länder unterliegen. Beispielhaft sind hier zu nennen: das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), sofern es nicht als erstes Ausbildungsjahr anerkannt wird, die Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, sowie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, sofern sie nicht von der Agentur für Arbeit gefördert werden. Als Tandem-Modell wird im Kasseler Modellversuch die laufende Begleitung und Betreuung der Jugendlichen vor und während ihres Betriebspraktikums durch die Studierenden bezeichnet, wobei

letztere den Jugendlichen nicht nur als ständige und feste Ansprechpartner für alle Arten von Problemen im Betrieb und in der Schule zur Verfügung standen, sondern auch das Verhalten der Jugendlichen bei den gemeinsam durchgeführten betrieblichen Arbeiten nach zuvor festgelegten Kriterien der pädagogischen Diagnostik beobachteten und interpretierten.

Im Beitrag werden zunächst (Abschnitt 2) die inhaltlichen Ziele und organisatorischen Probleme dargestellt, die bei der Durchführung von Betriebspraktika im Übergangssystem berücksichtigt werden müssen. Sie dienen gemeinsam mit den in Abschnitt 3 vorgestellten Überlegungen zu Lernortkooperationen als Ausgangspunkt für die Konzeption und Vorgehensweise im Kasseler Modellversuch. Dieser wird in Abschnitt 4 beschrieben, wobei auch auf die inhaltliche Verzahnung des dem Modellversuch zugrunde liegenden Tandem-Modells mit den Studieninhalten der Lehrer/-innenbildung an der Universität Kassel eingegangen wird. Aus den Modellversuchsergebnissen und den gewonnenen Erfahrungen bei der Umsetzung des Tandem-Modells werden schließlich Schlussfolgerungen für eine Integrationsförderung im Übergangssystem (Abschnitt 5) sowie für eine interinstitutionelle Kooperation in der Lehrer/-innenbildung (Abschnitt 6) gezogen, die gerade vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Professionalisierung des Bildungspersonals empfehlenswert erscheint.

## 2 Betriebspraktika im Übergangssystem – Zielstellungen und Probleme

Betriebspraktika dienen dazu, dass sich die Teilnehmenden berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen aneignen können. Dabei spielt das Erleben der beruflichen Alltagswelt mit ihren Anforderungen, das Erlernen von Verhaltensregeln im Umgang mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten sowie die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Arbeitsaufgaben eine wichtige Rolle. Betriebspraktika besitzen somit als Maßnahme der Berufsausbildungsvorbereitung eine große Bedeutung für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf und sind zu einem festen Bestandteil zahlreicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem geworden. Dies gilt speziell für benachteiligte Jugendliche, die auf dem regulären Ausbildungsmarkt nur geringe Chancen haben, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden (vgl. BMBF 2005). Durch ein Betriebspraktikum sollen jedoch nicht nur die Jugendlichen auf eine zukünftige Ausbildung vorbereitet werden. Gleichzeitig sollen auch die Betriebe die Möglichkeit haben, die einzelnen Praktikumsteilnehmer/-innen sowohl mit ihren individuellen Potenzialen, Kenntnissen und Fähigkeiten kennenzulernen als auch ihre individuellen Problemlagen zu verstehen, um auf dieser Grundlage ihr zukünftiges Entwicklungspotenzial im Rahmen einer Ausbildung einschätzen und gegebenenfalls nutzen zu können. Die Dauer eines berufsvorbereitenden Betriebspraktikums kann dabei in einem positiven Zusammenhang mit der späteren Übernahme in eine betriebliche Berufsausbildung stehen (vgl. RÜTZEL 2003).

Als didaktisches Konzept steht bei Betriebspraktika das „Lernen in der Produktion“ bzw. das „Lernen im Arbeitsprozess“ im Vordergrund, wobei die Jugendlichen durch die Bearbeitung bestimmter Aufgaben sowohl ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterentwickeln, als auch in betriebliche Produktionsprozesse eingeführt werden. Im Optimalfall dienen die

Arbeitsergebnisse der Praktikanten als Grundlage für weitere Arbeitsschritte, die von den Mitarbeiter/-innen des Betriebs ausgeführt werden. In diesem Zusammenhang lassen sich verschiedene Ausbildungsmethoden, wie z. B. das auftragsbezogene Lernen, die Projektmethode oder die Gruppenarbeit unterscheiden (vgl. PÄTZOLD 1996, 70). PÄTZOLD weist jedoch darauf hin, dass der Methode des Vormachens und Nachahmens in der betrieblichen Ausbildung die größte Bedeutung zukommt (vgl. PÄTZOLD 1996, 76). Bezogen auf (berufsvorbereitende) Betriebspraktika verweist dies auf den Umstand, dass die Jugendlichen eine differenzierte fachliche Betreuung benötigen. Denn auch das „Lernen in und an realen Umwelten“ (GREINERT 1992, 12) geschieht nicht von allein. Um einen nachhaltigen Lernprozess in Gang zu setzen, müssen die Produktionsprozesse im Rahmen von Betriebspraktika darüber hinaus so angelegt sein, dass sie nicht nur den Gegenstand individueller Lernerfahrungen für die Praktikanten darstellen, sondern dass sie den Praktikanten auch die Möglichkeit zur theoretischen Reflexion und zum Transfer des Gelernten geben.

Ein weiteres kritisches Moment von Betriebspraktika im Rahmen berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche stellt die sozial-pädagogische Betreuung der Praktikanten dar. Denn bei den Maßnahme-Teilnehmer/-innen handelt es sich häufig um Jugendliche, denen es aufgrund individueller Probleme, wie z. B. Lernproblemen oder Verhaltensauffälligkeiten, oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse, wie z. B. familiären Problemen oder Arbeitslosigkeit, nicht gelungen ist, den Übergang vom allgemeinen Bildungssystem in das Beschäftigungssystem selbstständig zu bewältigen (vgl. BOJANOWSKI et al. 2004, 2). Sie müssen durch eine intensive, sozial-pädagogische Betreuung in ihrer Persönlichkeitsbildung gestärkt werden, damit eine nachhaltige Vorbereitung auf eine Ausbildung und die Anforderungen des Berufsalltages stattfinden kann (vgl. BIERMANN/ RÜTZEL 1999, 31). Dazu ist es in erster Linie notwendig, die Jugendlichen innerhalb ihres sozialen Gefüges zu stabilisieren und ihnen solche Inhalte zu vermitteln, die sie dazu befähigen, ihr Leben selbstständig zu gestalten und zu bewältigen (vgl. GREINERT 1992, 9).

Zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem angesiedelt, ergibt sich für das Übergangssystem und damit auch für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen eine doppelte Zielstellung. So dienen diese aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht dazu, die Jugendlichen für den ersten Arbeitsmarkt zu qualifizieren und durch die Vermittlung von Ausbildungsfähigkeit eine Sozialisationslücke zwischen der allgemeinbildenden Schule und der Berufsausbildung zu schließen. Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht bestehen ihre Aufgaben wiederum darin, die Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit zu integrieren, weshalb die Ausrichtung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen gleichzeitig an den Ansprüchen der Unternehmen an potenzielle Auszubildende und Beschäftigte orientiert sein muss (vgl. HEISLER 2005, 2). Aus dieser Gemengelage ergeben sich vielfältige Anforderungen an berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sowie speziell auch an berufsvorbereitende Betriebspraktika: Neben der Vermittlung allgemeinbildender und erster, berufsrelevanter Inhalte muss den Teilnehmer/-innen im Bedarfsfall auch das Nachholen ihres Schulabschlusses ermöglicht werden. Darüber hinaus sollen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen den Teilnehmer/-innen auch die Möglichkeit bieten, ihre eigene Berufsorientierung und -eignung

zu überprüfen bzw. zu festigen. Auf diese Weise unterstützen berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sowohl die arbeitsmarktbezogene Funktion des Übergangssystems, Beschäftigungslosigkeit unter jugendlichen Schulabgänger/-innen zu vermeiden, als auch die sozialintegrative Funktion der Heranführung an die Arbeitswelt bzw. das Berufsleben und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig findet auch die formal-rechtliche Funktion des Übergangssystems in der Praxis Berücksichtigung, nämlich den Jugendlichen die Erfüllung ihrer gesetzlichen Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr sowie die Wahrnehmung ihres gesetzlich verankerten Rechts auf Ausbildung und Arbeit zu ermöglichen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollten berufsvorbereitende Betriebspraktika im Übergangssystem begleitet werden – sowohl fachlich als auch sozial-pädagogisch. Gleichzeitig ist es jedoch ersichtlich, dass Betriebe diese Aufgabe nicht alleine bewältigen können. Eine Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und Institutionen ist somit naheliegend und sinnvoll. Dazu kommen speziell im schulischen Übergangssystem die Berufsschule bzw. Berufsschullehrer/-innen sowie Sozialpädagog/-innen in Frage. Wie die Kooperation dieser Akteure im Rahmen berufsvorbereitender Betriebspraktika inhaltlich und organisatorisch für die jugendlichen Maßnahme-Teilnehmer/-innen bestmöglich gestaltet werden kann, ist eine Frage, die unter dem Aspekt der Lernortkooperation näher beleuchtet werden kann.

## 3 Lernortkooperationen – Potenziale und Probleme für Betriebspraktika im schulischen Übergangssystem

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird das Konzept der Lernorte häufig vor dem Hintergrund der Problematik von Lernortkooperationen in der beruflichen Ausbildung diskutiert. Dabei spielen sowohl die strukturellen Unterschiede der kooperierenden Lernorte mit ihren jeweils eigenen, systemimmanenten Zielen und Interessen, als auch die personalen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen von Kooperationsansätzen in der Praxis eine wichtige Rolle. Diese müssen bedacht werden, damit eine erfolgreiche Koordination der an Lernortkooperationen beteiligten Akteure gelingt. Ausgehend von der beruflichen Ausbildung im Dualen System werden im Folgenden zunächst die im Rahmen von Lernortkooperationen bestehenden Probleme thematisiert, um die wesentlichen Punkte zu identifizieren, die bei einer Ausweitung der an Lernortkooperationen beteiligten Kooperationspartner im Übergangssystem zu beachten sind.

Der Begriff des ‚Lernortes' wurde 1974 im Rahmen der Bildungsreformdiskussion von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates eingeführt. Ausgehend vom Dualen System der Berufsausbildung wies der Deutsche Bildungsrat darauf hin, dass bei der Untersuchung und Gestaltung von Lernprozessen nicht nur eine sachliche und zeitliche Dimension zu unterscheiden sei, sondern dass auch die lokalen Bedingungen und Umstände des Lernens Berücksichtigung finden müssten, da es sich bei den verschiedenen, an der Dualen Ausbildung beteiligten Lernorte um räumlich und rechtlich selbstständige Einheiten handele, die sich durch ihre jeweils spezifische, pädagogische und didaktische Funktion voneinander unterschieden (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 17ff.). Das im Jahr 2005 novel-

lierte Berufsbildungsgesetz führt in §2 die verschiedenen Lernorte auf, die an der Berufsbildung beteiligt sind. Demnach stellen Betriebe der Wirtschaft, vergleichbare Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, berufliche Schulen sowie sonstige Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsbildung jeweils unterschiedliche Lernorte dar (vgl. BBiG 2005, §2).

Unter einer Lernortkooperation wird im Allgemeinen das technisch-organisatorische sowie das pädagogische Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden (PÄTZOLD 1997, 123). In struktureller Hinsicht besteht die Kooperationsproblematik darin, dass die verschiedenen, an der beruflichen Ausbildung beteiligten Lernorte neben dem gemeinsamen, berufsbildungsrelevanten Ziel der Erreichung guter Ausbildungs- und Prüfungsergebnisse ihrer Auszubildenden jeweils eigene, systemspezifische Ziele verfolgen. So stellt die Ausbildung in der betrieblichen Gesamtkalkulation einen Kostenfaktor dar, der sich aus rein betriebswirtschaftlicher Sicht durch eine „Beschränkung auf die Vermittlung arbeitsplatzspezifisch nachgefragter Qualifikationselemente“ (PÄTZOLD 1997, 127) am besten amortisieren lässt. Die berufsschulischen Ausbildungsziele sind demgegenüber vor allem auf den berufstheoretischen Teil der Ausbildung bezogen sowie auf die Vermittlung allgemeiner Lerninhalte und die Reflexion über Arbeit und Beruf. Damit ergänzt der berufsschulische Unterricht die betriebliche Ausbildung nicht nur, sondern erweitert sie auch um eine gesellschaftspolitische Dimension, indem die Berufsschule als Erziehungs- und Bildungseinrichtung die gesellschaftlichen und persönlichen Zielperspektiven der Auszubildenden „nicht lediglich vorgibt, sondern zur Diskussion stellt und zu realisieren hilft“ (PÄTZOLD 1997, 125).

Ein weiteres, strukturelles Problem von Lernortkooperationen zwischen Betrieben und beruflichen Schulen besteht in den unterschiedlichen Zielen und Vorgehensweisen bei der Vermittlung ausbildungsrelevanter Inhalte. EULER bemerkt dazu: „Während in der Schule primär eine lehrergeleitete Vermittlung von vorstrukturierten Lerninhalten stattfindet, konzentriert sich die betriebliche Ausbildung auf die Unterweisung des Auszubildenden in Standardaufgaben. Vor diesem Hintergrund erwirbt der Auszubildende sowohl in der Schule als auch im Betrieb subjektive Erfahrungen, die für ihn jedoch i. d. R. unverbunden und zusammenhanglos bleiben“ (EULER 1996, 185; Hervorhebungen im Original). Den Auszubildenden bleibt es dabei häufig selbst überlassen, den Transfer zwischen den in der Berufsschule vermittelten, theoretischen Inhalten und den im Betriebsalltag benötigten, praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten herzustellen (vgl. dazu auch LENNARTZ/ WALTER-LEZIUS 1994, 118). An dieser Problematik hat sich in den vergangenen Jahren nicht viel geändert, auch wenn sich beide kooperierenden Lernorte darin einig sind, dass „neue“ Ausbildungsziele, wie z. B. ganzheitliches Denken, Teamfähigkeit oder Selbstständigkeit, sowie die schnellen Veränderungen von Verfahrensweisen und die Einführung neuer Techniken und Technologien eine intensive Kooperation der an der Berufsausbildung beteiligten Lernorte zur Erreichung beruflicher Handlungskompetenz bei den Auszubildenden erfordern.

Darüber hinaus spielen auch personale Faktoren eine wichtige Rolle für das erfolgreiche Gelingen von Lernortkooperationen. EULER (1999, 262f.) nennt in diesem Zusammenhang

vier verschiedene Gründe für das Nicht-Zustandekommen von Lernortkooperationen, von denen ENGGRUBER (2004, 476) drei als besonders relevante Kooperationshindernisse zwischen verschiedenen Lernorten im Übergangssystem aufgreift: die mit den unterschiedlichen Professionen einhergehende berufliche Sozialisation, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kooperationspartner im Berufsalltag sowie die sozial-kommunikative Kompetenz der an Lernortkooperationen beteiligten Personen. Diese Aspekte spielen auch bei der Lernortkooperation im Rahmen der Dualen Berufsausbildung eine wichtige Rolle, allerdings wird ihr Problempotenzial im Übergangssystem durch die Einbeziehung von Sozialpädagog/-innen als drittem Kooperationspartner noch verstärkt. Denn mit dem Primat der psychosozialen Förderung von Jugendlichen erweitert diese Personengruppe die klassischen Ziele von Lernortkooperationen, die in der Dualen Berufsausbildung vor allem in der Vermittlung von Fachtheorie und Fachpraxis gesehen werden. Außerdem muss das persönliche Miteinander der Kooperationspartner austariert und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden. Dies gelingt nur, wenn die Bereitschaft dazu besteht, die Leistungen der jeweils anderen Partner im Rahmen der Lernortkooperation anzuerkennen, auch wenn sich diese bei einzelnen Kooperationspartnern, wie z. B. Sozialpädagog/-innen, nur indirekt im Verhalten oder in den Arbeitsergebnissen der Jugendlichen wiederspiegeln. Nicht zu vernachlässigen ist hier der Aspekt der sozial-kommunikativen Kompetenz der einzelnen Kooperationspartner: Sie müssen sich auf die berufsgruppenspezifischen Sichtweisen und Sprachstile der jeweils anderen einlassen. Dies erfordert sowohl Zeit und Geduld, was den beruflichen Alltagsbedingungen der Beteiligten häufig zuwiderläuft, als auch die Bereitschaft, eventuell vorhandene, gegenseitige Vorurteile zu erkennen und selbstkritisch zu überprüfen (vgl. ENGGRUBER 2004, 476). EULER fasst hierzu treffend zusammen: „In der Kooperation wird die Kompetenz gefordert, Informationen aus dem anderen kulturellen Kontext zu interpretieren und auf die eigenen Gegebenheiten hin auszulegen. Betriebliche Problematiken müssen auf die Thematiken des Lehrplans bezogen werden, fachsystematische Abstraktionen müssen mit den betriebsspezifischen Konkretionen verbunden werden“ (EULER 1999, 264; Hervorhebungen im Original).

Die bis hierher geschilderten, mit der Umsetzung von Lernortkooperationen verbundenen Probleme wurden im Rahmen verschiedener Initiativen und Modellversuchsvorhaben seit den 1990er Jahre zu lösen versucht. Dabei hat man sich vor allem auf die Verbesserung der Voraussetzungen für Lernortkooperationen konzentriert, indem kooperationsfördernde Rahmenbedingungen, wie z. B. die Einrichtung gemeinsamer Arbeitskreise und Weiterbildungsveranstaltungen für Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen oder die Einrichtung von Koordinierungsstellen zur Initiierung und Verstetigung von Lernortkooperationen, geschaffen wurden. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang der in Bayern durchgeführte Modellversuch ‚kobas’ (vgl. BAU/ STAHL 2002) und das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung initiierte Schwerpunktprogramm ‚Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)’. Die in diesem Programm durchgeführten, sechs Modellversuche zielen auf die Intensivierung der Lernortkooperation durch inhaltliche, methodische und konzeptionell innovative Formen der Zusammenarbeit. Speziell zur Verbesserung der institutionellen und personellen Rahmenbedingungen von

Lernortkooperationen wurden dabei Konzepte erprobt, die neben Berufsschulen und Betrieben weitere Lernorte und Kooperationspartner, wie z. B. allgemeinbildende Schulen, Hochschulen sowie regionale Partner wie Kammern, Kreishandwerkerschaften, Innungen, Verbände oder die Arbeitsverwaltung, in die Modellversuche einbezogen. Damit rückte der bildungspolitisch relevante Aspekt der regionalen Vernetzung von Lernortkooperationen in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. dazu zusammenfassend EULER 2004).

Mit der Ausweitung der Akteure im Rahmen von Lernortkooperationen im Übergangssystem stellt sich aber nicht nur die Frage nach einer geeigneten Koordinationsstelle, sondern auch nach dem gemeinsamen Kooperationsverständnis und dem Kooperationsziel der beteiligten Partner. In der Literatur wird dabei u. a. auf verschiedene Typologien zur Beschreibung des Kooperationsniveaus zurückgegriffen. BUSCHFELD und EULER (1993) unterscheiden dazu verschiedene Intensitätsstufen der Kooperation, die vom gegenseitigen Informieren der Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen über Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag, das Abstimmen berufspädagogischen Handelns bis zum Zusammenwirken bei gemeinsam vereinbarten Vorhaben reichen. In ähnlicher Weise benennen BERGER und WALDEN (1995) insgesamt fünf Typen der Kooperationsintensität, nämlich keine Kooperationskontakte, sporadische Kooperationsaktivitäten, kontinuierlich-probleminduzierte Aktivitäten, kontinuierlich-fortgeschrittene Aktivitäten und kontinuierlich-konstruktive Aktivitäten. Allein die Kooperationsintensität, die Kooperationsinhalte oder den Kooperationsrahmen der beteiligten Lernorte für eine Typisierung heranzuziehen ist nach PÄTZOLD jedoch nicht ausreichend, um eine Typisierung für Lernortkooperationen zu entwickeln. Seiner Ansicht nach muss auch das in die Kooperation eingebrachte Kooperationsverständnis der beteiligten Akteure berücksichtigt werden. Dabei geht es um die Frage, „...wie wichtig Ausbilder und Lehrer die Zusammenarbeit mit dem anderen Lernort zur Erfüllung ihrer Aufgabe nehmen und welche Perspektive sie dabei entwickeln. [Denn] Kooperatives Handeln ist nicht zu trennen von in den jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen entwickelten bzw. berufsbiographisch herausgeformten handlungsleitenden Kooperationsverständnissen“ (PÄTZOLD 2001, 201). Aus diesem Grund unterscheidet er vier Typen von Lernortkooperationen, die auf verschiedenen Verständnisebenen von Kooperation beruhen. Dabei handelt es sich um das pragmatisch-formale sowie das pragmatisch-utilitaristische Kooperationsverständnis auf den beiden unteren Ebenen. In beiden Fällen wird die Kooperation aufgrund äußerer Umstände eingegangen, weil entweder eine formale Kooperationsveranlassung vorliegt oder subjektive Problemerfahrungen und Eigeninteressen in den täglichen Arbeitszusammenhängen der einzelnen Kooperationspartner den Anstoß zur Kooperation bilden (vgl. PÄTZOLD 2001, 201). Lernortkooperationen, denen ein solches Kooperationsverständnis zugrunde liegt, bleiben jedoch immer im organisatorischen „Klein-Klein“ des beruflichen Alltagsgeschäfts verhaftet, ohne für die beteiligten Auszubildenden einen tatsächlichen Mehrwert im berufspädagogischen Sinne zu schaffen. Im besten Fall geht es dabei um die Optimierung von Lernprozessen durch eine effiziente Verbindung der verschiedenen Lernorte miteinander. Die Qualität individueller Bildungsprozesse besteht – in Anlehnung an BRONFENBRENNERS ökologische Sozialisationstheorie (1981) – aus pädagogischer Sicht jedoch darin, „...die Unterstützungspotenziale der einzelnen Lernorte zu entwickeln, die den lernenden Subjekten Chancen einer

lern- und entwicklungsfördernden Verknüpfung bieten. Insofern steht hier nicht eine gemeinsame Zielfindung und Lernoptimierung zwischen den Lernorten an, sondern eine nach innen und außen gerichtete Strukturierung, die den Lernsubjekten den Aufbau eines entwicklungsfördernden, strukturierten, aber offenen Mesosystems einschließlich der Entwicklung systemübergreifender (Exosystem-)Perspektiven eröffnet“ (ECKERT 2004, 109). Um diesen Anspruch im Rahmen von Lernortkooperationen in der Praxis umzusetzen, ist auch ein entsprechendes Kooperationsverständnis der beteiligten Akteure notwendig. PÄTZOLD (2001, 201f.) benennt daher zwei weitere Kooperationstypen, nämlich das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis und das bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis. Ersteres verlangt von den kooperierenden Akteuren eine Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens und eine darauf basierende Entscheidung hinsichtlich der in der Lernortkooperation umzusetzenden didaktisch-methodischen Ansätze. Bei dem bildungstheoretisch begründetem Kooperationsverständnis müssen die Kooperationspartner zusätzlich ein gemeinsames, umfassendes bildungstheoretisches Verständnis mitbringen, aus dem sie für die Lernortkooperation maßgebliche Zielperspektiven in Bezug auf gesellschaftliches Handeln ableiten.

Inwieweit das im Kasseler Modellversuch „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“ umgesetzte Tandem-Modell dazu beitragen kann, die in Abschnitt 2 benannten Ansprüche an Betriebspraktika im schulischen Übergangssystem zu erfüllen und gleichzeitig die im Rahmen von Lernortkooperationen auftretenden Probleme zu lösen, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt und diskutiert.

## 4 Der Kasseler Modellversuch „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“

Bei dem Modellversuch handelt es sich um eine Lernortkooperation im schulischen Übergangssystem, die im Rahmen eines berufsvorbereitenden Praktikums zwischen einer Berufsschule und einem Unternehmen aus dem metalltechnischen Bereich stattfand. Begleitet wurde die Lernortkooperation in Form eines Tandem-Modells von zwei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dem Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel. Die Studierenden haben dabei eine Steuerungsfunktion in Bezug auf die Kooperationsaktivitäten wahrgenommen und zugleich ihre im Studium erworbenen, theoretischen Kenntnisse zur pädagogischen Diagnostik in der Praxis erprobt. In diesem Abschnitt werden zunächst die am Modellversuch beteiligten Kooperationspartner und ihre konkreten, mit dem Modellversuch verbundenen Ziele vorgestellt (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Vorgehensweise und der konkreten Inhalte des Modellversuches. Dabei waren zwei Punkte wesentlich: die Gliederung des Praktikums in eine Ausbildungs- und eine Umsetzungsphase (Abschnitt 4.2) sowie die intensive, fachliche und soziale Betreuung der Jugendlichen im Rahmen des Tandem-Modells durch die Studierenden (Abschnitt 4.3). In Abschnitt 4.3 wird außerdem die inhaltliche Verzahnung des Tandem-Modells mit den Studieninhalten der Lehrer/-innenbildung an der Universität Kassel aufgezeigt.

## 4.1 Kooperationspartner, Beteiligte und Ziele des Modellversuches

Der Modellversuch war ein Gemeinschaftsprojekt der Firma Antrok Lotz Barde GmbH Anlagentechnik aus Baunatal-Hertingshausen, dem Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel, der Max-Eyth-Schule – einer beruflichen Schule mit gewerblich-technischer Ausrichtung in Kassel – und dem Institut für wissenschaftliche Organisations- und Personalentwicklung (I-WOP) aus Kassel. In dem Modellversuch haben fünf männliche Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren, die im schulischen Übergangssystem den Bildungsgang ‚Berufsvorbereitung Teilzeit' besuchten, ein dreimonatiges, berufsvorbereitendes Betriebspraktikum mit metalltechnischem Schwerpunkt in dem Unternehmen absolviert. Dieses wurde von zwei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBB im Rahmen eines Tandem-Modells intensiv fachlich und sozial-pädagogisch betreut.

Das Konzept für den Modellversuch wurde vom IBB entwickelt und in regelmäßig stattfindenden Treffen von den Kooperationspartnern gemeinsam weiterentwickelt (vgl. dazu auch WÖLK/ SCHÄFER 2009). Somit waren alle beteiligten Akteure an der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des Modellversuches beteiligt und hatten die Möglichkeit, ihre Vorstellungen und Ziele in die praktische Umsetzung einzubringen. Während der regelmäßig stattfindenden Treffen wurden auch in der Praxis auftauchende Probleme angesprochen, Lösungsmöglichkeiten diskutiert und die weiteren Schritte gemeinschaftlich abgestimmt. Finanziert und initiiert wurde der Modellversuch durch das beteiligte Unternehmen, das die schwierige Lage auf dem Ausbildungsmarkt überwinden wollte und für den eigenen Betrieb potenzielle Auszubildende im metalltechnischen Bereich suchte. Dabei lagen der Entscheidung, die potenziellen Auszubildenden innerhalb einer Personengruppe zu suchen, die bisher nicht im Aufmerksamkeitsfokus des Unternehmens stand, nicht nur betriebliche Überlegungen zugrunde, sondern auch ein ausgeprägtes soziales Engagement des Unternehmensinhabers und der leitenden Angestellten in der Personalabteilung. Seitens der beteiligten Berufsschule bestand das Ziel des Modellversuches vor allem darin, die Jugendlichen aus dem schulischen Übergangssystem an das Arbeitsleben bzw. die Anforderungen des Berufsalltages heranzuführen, sie auf diese Weise auf eine Ausbildung vorzubereiten und ihre Berufsorientierung zu stärken. Das IBB als einer der beiden betreuenden und koordinierenden Partner des Modellversuches wollte mit der Erprobung des Tandem-Modells wiederum ein neuartiges Steuerungsmodell im Rahmen von Lernortkooperationen erproben und dabei gleichzeitig eine stärkere Verzahnung der Kasseler Lehramtsstudiengänge Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Praxis erreichen.

Bei den fünf jugendlichen Praktikumsteilnehmern handelt es sich um ‚benachteiligte Jugendliche', die aufgrund ihres schlechten oder nicht vorhandenen Bildungsabschlusses sowie aufgrund ihrer sozialen Umstände kaum in der Lage sind, selbstständig einen Ausbildungsplatz oder eine Beschäftigung zu finden. Die Elternhäuser der Jugendlichen zeichnen sich insgesamt durch ein geringes Einkommen bzw. Arbeitslosigkeit und dadurch bedingte prekäre Lebenslagen aus. Sie lassen sich weiterhin mit dem Begriff ‚bildungsfern' beschreiben und bieten den Jugendlichen nur einen geringen sozialen Rückhalt. Auch fehlt die Unterstützung seitens der Eltern bei der Strukturierung ihres Tages oder der Organisation wichtiger behörd-

licher bzw. schulischer Angelegenheiten. Die Jugendlichen selber sind verhaltensauffällig und entwicklungsverzögert. Ihre Selbstregulationsfähigkeit und Konzentration sind stark eingeschränkt. Damit geht eine geringe Ausdauer und Motivation zur Bearbeitung oder Lösung von Aufgaben und Problemen einher. Hinzu kommt ein geringes Selbstwertgefühl, so dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen insgesamt sehr schwach ausgeprägt ist. Somit liegt eine Akkumulation verschiedener Arten von Benachteiligung bei den Jugendlichen vor, ohne dass sie mit Bestimmtheit einer einzelnen, als benachteiligt im Sinne des Sozialgesetzbuches anerkannten Personengruppe zugeordnet werden könnten und eine spezielle, dringend benötigte Förderung erhielten. Stattdessen finden sie sich im schulischen Übergangssystem als Teilnehmer des Bildungsganges ‚Berufsvorbereitung Teilzeit' wieder, in dessen Rahmen sie mit Hilfe berufsvorbereitender Betriebspraktika an eine Berufsausbildung herangeführt werden sollen. Diese Betriebspraktika werden aufgrund personaler Engpässe i. d. R. nur in geringem Maße durch die Berufsschule betreut – eine Kooperation der Lernorte findet somit kaum statt.

An diesem Punkt setzt der Modellversuch an: Da die Berufsorientierung der Jugendlichen bereits grundsätzlich auf den metalltechnischen Bereich ausgerichtet ist, bietet sich ein Betriebspraktikum im metalltechnischen Bereich an. Dabei sollten sie sowohl ihre fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern, als auch die Möglichkeit erhalten, ihre Sozial- und Selbstkompetenz durch die erfolgreiche Bearbeitung von Arbeitsaufträgen sowie die Bewältigung eines geregelten Arbeitsalltags, die Arbeit im Team und die Einbindung in die betrieblichen Abläufe weiter zu entwickeln. Die notwendige fachliche und sozial-pädagogische Betreuung wurde dabei von den Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBB geleistet. Bei ihnen handelte es sich um einen Diplomanden der Berufspädagogik, der in seinem Studium die berufliche Fachrichtung Metalltechnik gewählt hat und bereits Erfahrung in der Jugendsozialarbeit besitzt, und einen Diplomanden der Wirtschaftspädagogik, der seine Teilnahme an dem Modellversuch mit der Durchführung der im Studium geforderten betriebspraktischen Studien verbunden hat. Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Betreuungsaufgaben erhielten sie in fachlicher Hinsicht vom Ausbildungsleiter des Unternehmens und in Bezug auf die sozial-pädagogischen Aspekte von der Ehefrau des Firmeninhabers, bei der es sich um eine ausgebildete Sozialpädagogin handelt.

### 4.2 Inhaltliche Gliederung des Betriebspraktikums

Das insgesamt dreimonatige Betriebspraktikum zeichnete sich durch seine Gliederung in eine vierwöchige Ausbildungs- und eine daran anschließende, achtwöchige Anwendungsphase aus. Während der Ausbildungsphase waren die Jugendlichen an vier Tagen pro Woche im Betrieb und besuchten an einem Tag pro Woche den Berufsschulunterricht. Dabei wurden ihnen gezielt praktikumsrelevante, theoretische Inhalte vermittelt, um sie bei der Durchführung der Praktikumsaufgaben zu unterstützen.

Im Betrieb erhielten die Jugendlichen zunächst eine fachliche ‚Grundausbildung' im Metallbereich. Dazu gehörte neben der Unterweisung in Arbeitssicherheit und Unfallverhütung auch die Material- und Maschinenkunde. Um die Kenntnisse der Jugendlichen und ihr Leis-

tungsniveau in Bezug auf die metalltechnischen Fertigkeiten anzugleichen, übten sie unter der Anleitung von Mitarbeitern und Studierenden zunächst die Grundfertigkeiten der Metallbearbeitung, wie z. B. Anreißen, Bohren, Gewinde schneiden und Schweißen. Auf diese Weise konnten sie sich zunächst mit den im Unternehmen eingesetzten Werkstoffen, Werkzeugen und grundlegenden Bearbeitungsverfahren vertraut machen, ohne dass Fehler sogleich Auswirkungen auf den laufenden Betrieb hatten. Zudem lernten sie die organisationalen Rahmenbedingungen in einer Werkstatt kennen und hatten die Möglichkeit, erste Kontakte zu den Mitarbeitern im Unternehmen aufzubauen. Die neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten setzten die Jugendlichen schließlich bei der gemeinsamen Bearbeitung eines realen Arbeitsauftrages ein, wobei sie durch die Studierenden und die Mitarbeiter des Unternehmens unterstützt wurden. Der Arbeitsauftrag, dessen Anforderungen an den Inhalten des ersten Ausbildungsjahres für Anlagenmechaniker ausgerichtet war, bestand im selbstständigen Bau eines Rohrbocks nach den Vorgaben einer technischen Zeichnung.

In der zweiten, achtwöchigen Praktikumsphase wurden die Jugendlichen schließlich im wöchentlichen Wechsel an verschiedenen Arbeitsplätzen und in unterschiedlichen Abteilungen sowie Unternehmensstandorten in Kassel eingesetzt. Dabei arbeiteten sie mit den anderen Beschäftigten des Unternehmens zusammen. Ziel war es, dass die Jugendlichen verschiedene Arbeitsbereiche des Unternehmens kennenlernten, wie z. B. die Instandsetzung, den Stahlbau mit der Schweißerei, Gießformen und Stanzwerkzeuge oder die Zerspanung. Auf diese Weise sollten sie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Erleben verschiedener beruflicher Ernstsituationen erproben und weiter vertiefen.

### 4.3 Gestaltung des Tandem-Modells und Verzahnung mit den Studieninhalten der Lehrer/-innenbildung an der Universität Kassel

Als Tandem-Modell wird im Kasseler Modellversuch die organisatorische sowie fachliche und sozial-pädagogische Begleitung des Betriebspraktikums durch die beiden Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel bezeichnet. Sie fungierten in organisatorischer Hinsicht außerdem als Informationsschnittstelle zwischen dem Unternehmen, der Schule und dem Elternhaus, so dass im Betrieb oder der Schule auftauchende Probleme schnell gelöst werden konnten.

Speziell in Bezug auf die Jugendlichen diente das Tandem-Modell dazu, ihre soziale Integration in den Betrieb zu unterstützen, ihnen bei fachlichen sowie organisatorischen Problemen zur Seite zu stehen und sie zu motivieren, schwierige Situationen zu bewältigen. Die Jugendlichen sollten durch die Arbeit im Team, den Umgang mit den studentischen Betreuern und den Beschäftigten der Firma ein neues Verhaltensrepertoire erlernen, um sich in der Berufs- und Arbeitswelt zurechtzufinden. Beide Studierenden waren über die gesamte Dauer des Praktikums sowohl im Betrieb, als auch in der Schule anwesend und standen den Jugendlichen als feste Ansprechpartner zur Verfügung. Da einer der beiden studentischen Betreuer gemeinsam mit den Jugendlichen den in der ersten Praktikumsphase zu bearbeitenden Arbeitsauftrag ausführte, konnte eine intensive fachliche und sozialpädagogische Betreuung verwirklicht werden.

Um die Jugendlichen bestmöglich auf das Praktikum vorzubereiten und ihnen sowohl die Anforderungen als auch die möglichen Chancen des Praktikums vor Augen zu führen, haben die beiden Studierenden die Jugendlichen vor dem Praktikumsstart acht Wochen in der Berufsschule begleitet. Diese Informations- und Vorbereitungsphase beinhaltete neben einer Firmenpräsentation und der Vorstellung der Praktikumsinhalte auch eine Schulungsphase zur Erstellung der notwendigen Bewerbungsunterlagen. Zu diesem Zweck war einer der beiden studentischen Betreuer des Modellversuches drei- bis viermal mal pro Woche in der Schule anwesend, wobei er die Jugendlichen sowie ihre individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Problemlagen kennenlernte. Nachdem die Praktikumsteilnehmer feststanden, setzten sich die Studierenden mit den Eltern der Jugendlichen in Verbindung. Sie suchten diese zu Hause auf und erläuterten ihnen das Ziel, die Inhalte und die Organisation des Praktikums. Gleichzeitig wurden die Eltern um Unterstützung gebeten, damit die Jugendlichen im Praktikum regelmäßig und pünktlich zur Arbeit kommen.

Darüber hinaus war die Umsetzung des Tandem-Modells in die Lehrer/-innenbildung an der Universität Kassel eingebunden. Im Rahmen eines Moduls zur pädagogischen Diagnostik haben sich die am Modellversuch beteiligten Studierenden zunächst mit den Aspekten Beobachtung, Beratung und Förderung im Rahmen von Unterricht auseinandergesetzt. Dabei wurden sowohl die Subjekt-, Potenzial- und Förderorientierung als Kriterien der diagnostischen Kompetenz behandelt, als auch pädagogische Interventionsmöglichkeiten sowie Ansätze zur Leistungsmessung und Stärkung der Selbstwirksamkeit und Selbsteinschätzung von Schüler/-innen aufgezeigt. Ziel dieses Moduls ist es, angehende Lehrer/-innen in diagnostischer Hinsicht auf ihr zukünftiges Aufgabenfeld vorzubereiten und ihnen dazu geeignete Methoden an die Hand zu geben. Weiterhin sollen sie für die Entwicklungszusammenhänge von Jugendlichen sensibilisiert und in die Lage versetzt werden, sich kritisch mit den verschiedenen Methoden des Beobachtens, Beratens und Förderns sowie den Modellen der pädagogischen Diagnostik auseinanderzusetzen. Die im Modul erworbenen Kenntnisse haben die Studierenden in den Modellversuch eingebracht, indem sie einen Beobachtungs- und Bewertungsbogen entwickelten, mit dessen Hilfe die Entwicklung der fachlichen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen im Laufe des Betriebspraktikums festgehalten wurde. Gleichzeitig haben sie durch die Fördergespräche mit den Jugendlichen vor und während des Betriebspraktikums sowie durch die aufsuchende Elternarbeit ihre theoretischen Kenntnisse hinsichtlich pädagogischer Interventionsmöglichkeiten praktisch erprobt. Die begleitende Supervision ermöglichte ihnen zudem die Rekonstruktion und Offenlegung ihrer subjektiven Theorien, so dass die Studierenden im Rahmen des Tandem-Modells auch ihr eigenes Handeln reflektieren und gegebenenfalls anpassen konnten.

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse des Modellversuches dargestellt. Inwieweit sich die in Abschnitt 3 aufgezeigten Probleme von Lernortkooperationen in struktureller, institutioneller und personeller Hinsicht durch den Ansatz des Kasseler Modellversuches „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“ lösen lassen, wird in Abschnitt 5 diskutiert. Die Förderlichkeit des eingesetzten Tandem-Modells im Rahmen der

Lehrer/-innenbildung und sein Nutzen für den Professionalisierungsprozess, auch in Bezug auf die Integrationsförderung, werden schließlich in Abschnitt 6 erörtert.

# 5 Ergebnisse des Modellversuches und Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lernortkooperationen im Übergangssystem

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse des Kasseler Modellversuches dargestellt und der Nutzen des eingesetzten Tandem-Modells für die am Modellversuch beteiligten Jugendlichen aufgezeigt. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, inwieweit sich Tandem-Modelle zwischen den Praktikumsteilnehmern und Lehramtsstudierenden im Rahmen von Lernortkooperationen zur Lösung kooperationsspezifischer Probleme struktureller und personaler Art eignen, und damit zu einer verbesserten inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung der beteiligten Akteure untereinander beitragen können.

## 5.1 Ergebnisse des Modellversuches hinsichtlich der Entwicklung der beteiligten Jugendlichen

Alle Jugendlichen haben das Praktikum bis zum Ende durchgeführt und die ihnen angebotene Verlängerung des Praktikums bis zum Sommer 2009 angenommen. Drei der fünf Jugendlichen haben im Herbst 2009 eine Ausbildung als Anlagenmechaniker im Praktikumsunternehmen begonnen, ein weiterer Jugendlicher hat einen Ausbildungsplatz zum Elektriker in einem anderen Unternehmen erhalten. Der fünfte Praktikumsteilnehmer holt derzeit seinen Hauptschulabschluss in der Berufsschule nach.

Weiterhin kann festgestellt werden, dass alle Jugendlichen ihre ‚metalltechnische Grundausbildung' in der ersten Praktikumsphase erfolgreich absolviert haben. Der Ausbildungsleiter des Unternehmens bescheinigte ihnen diesbezüglich klare Fortschritte in der Handhabung der Werkzeuge, im Umgang mit den Maschinen und hinsichtlich der Integration in die organisatorischen Abläufe einer Werkstatt. Durch den Einsatz der neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten bei der selbstverantwortlichen Bearbeitung von Arbeitsaufgaben an verschiedenen Arbeitsplätzen im Unternehmen während der zweiten Praktikumsphase wurde zudem die Berufsorientierung der Jugendlichen gestärkt. Denn sie haben die Anforderungen, die der Beruf des Anlagenmechanikers an sie stellt, unter realen Arbeitsbedingungen erlebt und erfolgreich bewältigt.

Auch hinsichtlich des Sozialverhaltens konnten bei den Jugendlichen Fortschritte erzielt werden. Nachdem sie anfangs nur eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben zeigten, änderte sich dies im Laufe der Praktikumszeit. So stellten die Berufsschullehrer, der Ausbildungsleiter und die beiden studentischen Betreuer zur Mitte des Praktikums übereinstimmend fest, dass sich die Jugendlichen weiterentwickelt hatten. Sie kämen ihren Arbeitsaufgaben mit Fleiß und Ausdauer nach, hätten ein Pflicht- und Verantwortungsgefühl gegenüber ihren Arbeitsaufgaben entwickelt und seien in der Schule ruhiger und konzentrierter. Ebenso hat sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen hinsichtlich der Lösung fachlicher Aufgaben im Laufe des Praktikums erhöht. Betont

werden sollte zudem die Tatsache, dass es sich bei dem ersten, gemeinschaftlich zu bearbeitenden Arbeitsauftrag der Jugendlichen im Praktikum um die Herstellung eines notwendigen Betriebsmittels handelte. Dies hat die Motivation der Jugendlichen zusätzlich gesteigert, da ihnen auf diese Weise von Beginn des Praktikums an vermittelt wurde, dass ihre Tätigkeiten im Betrieb wichtig waren und die Qualität ihres Arbeitsergebnisses eine betriebsrelevante Bedeutung hatte.

Für die Motivation der Jugendlichen stellte sich zudem als sehr wichtig heraus, dass ihnen zu Beginn des Praktikums von dem Unternehmen ihre Arbeitskleidung mit aufgedrucktem Firmen-Logo zur Verfügung gestellt wurde. Dies trug zur Identifikation der Jugendlichen mit dem Unternehmen bei, was sich beispielsweise darin zeigte, dass sie die Arbeitskleidung auch in der Schule und in der Freizeit trugen. Die Annahme der Praktikantenrolle sowie die Identifikation mit dem Unternehmen und die Ausbildung eines Pflicht- und Verantwortungsbewusstseins gegenüber ihrer Aufgabenerfüllung wurden auch dadurch unterstützt, dass die Jugendlichen mit ihren Erfolgserlebnissen vor den Klassenkameraden glänzen konnten: Schließlich eigneten sie sich nicht nur neues Wissen an, sondern verdienten auch Geld. Die Vergütung des Praktikums mit € 10,- pro Anwesenheitstag stellte sich dabei als geglücktes Entlohnungsmodell heraus, da die Jugendlichen ihre Fehltage am Monatsende sogleich als finanzielle Einbuße spürten.

Ein weiteres, wichtiges Ergebnis des Modellversuches ist die Bedeutung der aufsuchenden Elternarbeit. Sie bewirkte eine verstärkte Unterstützung der Jugendlichen seitens ihres privaten Umfeldes. Dies führte auch zur Einhaltung der Arbeitszeiten und anderer Termine durch die Jugendlichen. Sofern Probleme durch individuelle Problemlagen, unentschuldigte Ausfallzeiten, Verspätungen oder Krankheiten auftraten, konnten diese durch die Kontaktaufnahme der Studierenden mit den Eltern und der Berufsschule schnell geklärt und gelöst werden. Zu den Betreuungsaufgaben der Studierenden zählten neben der fachlichen Hilfe auch die Unterstützung beim Ausfüllen des Berichtsheftes, die Koordination von inner- und außerbetrieblichen Terminen der Jugendlichen sowie die Erteilung von Nachhilfeunterricht in verschiedenen Schulfächern. Diese Form der Betreuung war für die Jugendlichen von großer Wichtigkeit. Dabei war der Umstand, dass die Studierenden für die Jugendlichen ständig greifbar waren, besonders bedeutsam. Auf diese Weise entwickelten sich die studentischen Betreuer zu einer sozialen Stütze der Jugendlichen, ohne die sie kaum die Energie aufgebracht hätten, das Betriebspraktikum bis zum Ende durchzuführen.

### 5.2 Der Einsatz des Tandem-Modells als Steuerungsfunktion im Rahmen der Lernortkooperation

Wie in Abschnitt 3 dargestellt wurde, erfordern die mit Lernortkooperationen einhergehenden strukturellen und personalen Probleme Maßnahmen zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Kooperationspartnern sowie zur Verbesserung der Voraussetzungen für Lernortkooperationen. Dabei ist jedoch zwischen solchen Maßnahmen zu unterscheiden, die der Verbesserung der inhaltlichen Zusammenarbeit dienen und solchen, die eine gezielte Koordination und Steuerung von Lernortkooperationen zum Ziel haben. Die Ausweitung von

Lernortkooperationen auf weitere Akteure, wie z. B. Kammern, Verbände oder die Arbeitsverwaltung, und die damit einhergehende regionale Vernetzung stellt vor allem unter inhaltlichen Aspekten einen wichtigen Schritt zur qualitativen Verbesserung der Zusammenarbeit dar. Das Problem der gezielten Koordination und Steuerung von Lernortkooperationen wird auf diese Weise jedoch nicht gelöst, sondern eher verstärkt. Denn mit der Ausweitung der Kooperationspartner vervielfachen sich gerade jene Abstimmungsprozesse, die bereits in ‚klassischen' Lernortkooperationen zwischen beruflichen Schulen und Betrieben als problematisch erkannt wurden.

Dieses Problem wurde – u. a. angeregt durch die im Rahmen des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung initiierten Schwerpunktprogramms ‚Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)' durchgeführten Modellversuche sowie von dem bayerischen Modellversuch ‚kobas' – in der Vergangenheit mit der Einrichtung von Koordinierungsstellen zur Initiierung und Verstetigung von Lernortkooperationen zu lösen versucht. Speziell für die regionale Vernetzung und Verankerung von Lernortkooperationen ist dieses Vorgehen von großer Bedeutung, da ein ‚unabhängiger' Akteur in diesem Fall als koordinierende Instanz auftritt und den Austausch unter den Kooperationspartnern anregt. Damit können die in der Alltagspraxis auftauchenden Probleme von Lernortkooperation jedoch nur ansatzweise gelöst werden. Diese bestehen nämlich häufig in einem eklatanten Ressourcenmangel, der den dringend notwendigen, schnellen und informellen Kontakt zwischen den Kooperationspartnern erschwert oder gar behindert. Um Lernortkooperationen effektiv zu unterstützen, ist es daher notwendig, ein Steuerungskonzept zu entwickeln, das sowohl die inhaltlich-qualitative Zusammenarbeit der Kooperationspartner unterstützt, als auch eine koordinierende Funktion übernimmt.

Im Kasseler Modellversuch „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive" wurde ein solches Konzept durch die Einbeziehung von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in eine Lernortkooperation zwischen einer beruflichen Schule und einem Betrieb erprobt. Die Studierenden haben die Jugendlichen dabei im Betriebspraktikum und im Berufsschulunterricht im Rahmen eines Tandem-Modells betreut, begleitet und beobachtet. Ihre Aufgabe war es, den Jugendlichen als ständige, feste Ansprechpartner für alle Arten von Problemen im Betrieb und in der Schule zur Verfügung zu stehen und gleichzeitig das Verhalten der Jugendlichen nach zuvor festgelegten Kriterien der pädagogischen Diagnostik zu beobachten. Da die Studierenden die am Modellversuch beteiligten Jugendlichen in beiden Lernorten betreuten, fungierten sie zudem als Informationsschnittstelle und damit als wichtige, organisatorische Steuerungsinstanz, die mit den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort vertraut war. Zugleich stellten sie für die beteiligten Kooperationspartner eine Entlastung dar, da sie zur schnellen Lösung von Problemen fachlicher, organisatorischer und sozial-pädagogischer Art in beiden Lernorten zur Verfügung standen. Auf diese Weise hat das umgesetzte Tandem-Modell zwischen Jugendlichen und Studierenden nicht nur zu einem reibungslosen Praktikumsablauf beigetragen, sondern auch die Zusammenarbeit der Kooperationspartner maßgeblich unterstützt und verbessert.

Diese Aussage gilt auch in Bezug auf die inhaltlich-qualitative Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Kooperationspartnern. Da die Studierenden bereits in die Konzeptions- und Vorbereitungsphase des Modellversuches einbezogen waren, konnten sie nicht nur zur Abstimmung der berufsschulischen Unterrichtsinhalte und der fachlichen Praktikumsinhalte beitragen, sondern ihre didaktisch-methodischen Kenntnisse aus dem Studium direkt in die Entwicklung des fachlichen Arbeitsauftrages für die Jugendlichen in der ersten Praktikumsphase einbringen. Damit haben die Studierenden maßgeblich dazu beigetragen, dass die beteiligten Kooperationspartner während der gemeinsamen Treffen ein Einverständnis über das didaktische Vorgehen im Betriebspraktikum erzielten, den durch die Jugendlichen zu bearbeitenden Arbeitsauftrag gemeinsam entwickelten und dabei ein umfassendes, handlungsorientiertes Lehr- und Lernkonzept zu Grunde legten, das auf dem bestehenden Vorwissen der Jugendlichen aufbaute. Auf diese Weise entwickelte sich das zunächst eher pragmatisch-utilitaristische Kooperationsverständnis der beteiligten Kooperationspartner im Verlauf des Modellversuches zu einem didaktisch-methodisch begründetem Kooperationsverständnis.

## 6 Schlussfolgerungen für eine interinstitutionelle Kooperation in der Lehrer/-innenbildung

Praktische Phasen besitzen in der Lehrer/-innenbildung eine große Bedeutung für den Professionalisierungsprozess der Studierenden. Diese sollen im Rahmen schulischer und betrieblicher Praktika ihr im Studium erworbenes, theoretisches Fachwissen sowie ihre didaktischen Fähigkeiten im Praxiseinsatz erproben und auf diese Weise berufliche Handlungskompetenz erlangen. Bezug nehmend auf das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (ARNOLD 2005) wirken nach ARNOLD und GOMEZ TUTOR (2005, 164f.) in der beruflichen Handlungskompetenz drei Dimensionen von Professionalität zusammen: das fachliche Wissen zur Planung und Bewertung pädagogischer Situationen, das Können zur Durchführung und Gestaltung pädagogischen Handelns sowie die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, um dieses in Zukunft gegebenenfalls zu verändern. Um den Prozess der reflexiven pädagogischen Professionalisierung im Lehramtsstudium zu fördern, sind die praktischen Phasen i. d. R. in das Studium integriert und werden im Rahmen entsprechender Seminare begleitet.

In das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel sind solche Praktikumsphasen ebenfalls integriert. Allerdings dienen sie hauptsächlich dem didaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzerwerb der Studierenden. Der in der Lehrer/-innenbildung ebenfalls wichtige Aspekt des diagnostischen Kompetenzerwerbs bleibt dabei weitgehend ausgeklammert. Um dieses Problem zu lösen, wurde der Modellversuch in ein Modul zur pädagogischen Diagnostik eingebunden. Die beteiligten Studierenden haben hier zunächst theoretische, diagnostische Kenntnisse erworben und diese im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen des Modellversuches erprobt. Dabei haben sie mit Hilfe von Beobachtungs- und Bewertungsbögen die Entwicklung der fachlichen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen im Laufe des Betriebspraktikums verfolgt. Die dabei auftauchenden Probleme wurden im Rahmen der begleitenden Supervision mit den betreuenden Dozenten diskutiert,

was den Studierenden eine theoriegeleitete Reflexion und Interpretation ihrer Vorgehensweise und ihrer Handlungen in verschiedenen praktischen Situationen ermöglichte. Gleichzeitig wurde auf diese Weise das Verhalten der Jugendlichen interpretiert. Damit setzte bei den Studierenden eine spiralförmige Entwicklung von Aktion und Reflexion ein, die zur Integration der neu erworbenen Erfahrungen in ihr bestehendes, theoretisches Vorwissen sowie zu Handlungsänderungen in der Praxis führte.

Darüber hinaus zeigt das im Kasseler Modellversuch erprobte Tandem-Modell zwischen Jugendlichen und Studierenden im Rahmen einer Lernortkooperation eine Möglichkeit auf, wie speziell im Hinblick auf die Integrationsförderung eine interinstitutionelle Kooperation für die Lehrer/-innenbildung fruchtbar gemacht werden kann. So konnten die am Modellversuch beteiligten Studierenden nicht nur ihr fachliches und didaktisches Wissen bereits in die Vorbereitung des Betriebspraktikums einbringen, sondern zugleich ihre sozial-pädagogischen (Betreuungs-)Fähigkeiten testen, Managementerfahrungen in der Koordination verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen und Zielen sammeln und dabei gleichzeitig Kooperationskompetenzen aufbauen. Gerade letzteres stellt für PÄTZOLD einen wichtigen Aspekt der Lehrer/-innenbildung dar. So müssten „...Kooperationselemente in der Aus- und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals einen höheren Stellenwert erhalten [...] Dazu gehören u. a. die Bereitschaft zum Gedankenaustausch als Grundlage für Problemlösungen, Akzeptanz von Kritik, Bereitschaft zum gegenseitigen Informationsaustausch, aktive Förderung des Gruppenklimas durch Vermittlung bei Konflikten, die Bereitschaft und Flexibilität, sich mit anderen (Fach-)Gebieten und Meinungen inhaltlich auseinander zu setzen und sich in andere Bereich einzuarbeiten und hineinzudenken“ (PÄTZOLD 2001, 210f.).

Schließlich zeigt der Kasseler Modellversuch einen Ansatz auf, wie Studierende mit einem grundsätzlichen Interesse an der Integrationsförderung an diesen Bereich herangeführt werden können. So hat der Umgang mit den Jugendlichen im Rahmen des Modellversuches bei den Studierenden nach eigenen Aussagen zu einem tieferen Verständnis für die besonderen Problemlagen der Jugendlichen beigetragen. Dies ist gerade vor dem Hintergrund erfreulich, als dass die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE im ‚Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht’ nachdrücklich darauf hinweist, dass die berufliche Integrationsförderung im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesichts der Herausforderungen durch das quantitative Wachstum des Übergangssystems bisher zu wenig Beachtung gefunden hat.

## Literatur

ARNOLD, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland Pfalz, 114, H. 5, XVII-XX.

ARNOLD, R./ GOMEZ TUTOR, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.

BAU, H./ STAHL, T. (Hrsg.) (2002): Entwicklung einer Kooperationskultur im dualen System der beruflichen Ausbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 252. Bielefeld.

BIERMANN, H./ RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./ BONZ, B./ RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Reihe Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 19. Stuttgart, 11-37.

BERGER, K./ WALDEN, G. (1995): Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb. Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen. In: PÄTZOLD, G./ WALDEN, G. (Hrsg.): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177. Bielefeld, 409-430.

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin.

BOJANOWSKI, A./ ECKARDT, P./ RATSCHINSKI, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 6. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf (20-10-2009).

BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.

BUSCHFELD, D./ EULER, D. (1993): Kooperation der Lernorte: Theoretische Bezüge und praktische Erfahrungen. In: GESCHÄFTSSTELLE DES REGIERUNGSPRÄSIDENTEN MÜNSTER (Hrsg.): Zwischenbericht zum Modellversuch Kolorit. Gelsenkirchen, 26-47.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.

ECKERT, M. (2004): Lernortkooperation als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld, 102-118.

ENGGRUBER, R. (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld, 467-484.

EULER, D. (1996): Lernortkooperation als Mittel zur Förderung von Transferkompetenz – Ansichten, Absichten – Aussichten. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Lernortkooperation und Abgrenzung der Funktionen von Betrieb und Berufsschule. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 25. Bielefeld, 183-205.

EULER, D. (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40, Weinheim und Basel, 249-272.

EULER, D. (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld, 12-24.

GREINERT, W.-D. (1992): Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept“ – Stufen eines entwicklungspolitischen Modells. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT PRODUKTIONSSCHULE (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach, 8-32.

HEISLER, D. (2005): Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/heisler_bwpat9.pdf (20-10-2009).

LENNARTZ, D./ WALTER-LEPZIUS, H.-J. (1994): Schlüsselqualifikationen im Kontext handlungsorientierter Ausbildung von Industriekaufleuten. In: DYBOWSKI, G. et al. (Hrsg.): Lernen heute – Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 168. Bielefeld, 103-124.

PÄTZOLD, G. (1996): Methoden betrieblicher Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Reihe Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd. 17. Stuttgart, 67-90.

PÄTZOLD, G. (1997): Lernortkooperation – wie ließe sich die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwinden? In: EULER, D./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 2. Pfaffenweiler, 121-142.

PÄTZOLD, G. (2001): Lernorte und Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Berufsbildung konkret, Bd. 1. Baltmannsweiler, 195-214.

RÜTZEL, J. (2003): Das Praktikum. Eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbständigkeit. In: berufsbildung, H. 82, 29-33.

WÖLK, M./ SCHÄFER, E. (2009): Ergebnisse aus dem Modellversuch „Schüler mit Entwicklungspotenzial erleben Berufsperspektive“. Hamburg.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

WÖLK, M. (2009): Interinstitutionelle Kooperationen als Gestaltungsperspektive für Betriebspraktika im Übergangssystem. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/woelk_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorin:

### Dr. MONIQUE WÖLK

Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: monique.woelk (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/bbp/

Ulrike Weyland & Jutta Busch
(Universität Osnabrück)

# Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (WEYLAND/ BUSCH 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf

In der universitären Lehrerausbildung hat ‚Forschendes Lernen' in den letzten Jahren geradezu eine Renaissance erlebt. Insbesondere in Schulpraktischen Studien wird diesem hochschuldidaktischem Prinzip besondere Beachtung geschenkt. Damit wird zugleich ein anderes Verständnis von Praxisbezug und den grundsätzlichen Zielsetzungen Schulpraktischer Studien zugrunde gelegt. Die thematischen Zugänge sind dabei vielfältig, fokussieren allerdings häufig den Kernbereich Unterricht über den Zugang der kriterienorientierten Hospitation. Auf Grund alarmierender Ergebnisse empirischer Studien zur ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' und der Feststellung, dass bereits einem Großteil der in diesen Studien ebenfalls einbezogenen Lehramtsstudierenden ungünstige Eingangsvoraussetzungen für den Lehrerberuf attestiert werden, erscheint es notwendig, sich auch mit dieser Thematik frühzeitig im Studium auseinander zu setzen. In Schulpraktischen Studien bieten sich hierzu besondere Möglichkeiten, da die Studierenden mit den beruflichen Anforderungen aus der Lehrerperspektive unmittelbar konfrontiert und zu einer Reflexion ihrer subjektiven Vorstellungen zum Lehrerberuf aufgefordert werden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Am Beispiel der Schulpraktischen Studien an der Universität Osnabrück wird die Bearbeitung dieser Themen über den Ansatz des forschenden Lernens vorgestellt und hinsichtlich erforderlicher Rahmenbedingungen diskutiert. Damit soll durch die Schulpraktischen Studien die Möglichkeit eröffnet werden, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der sowohl auf theoretischen Erkenntniszuwachs als auch auf selbstreflexives Lernen zur o. g. Thematik abzielt.

## Learning through research in teaching practice with a focus on 'teacher health' and 'teacher stress'

In university-based teacher training 'learning through research' has experienced a renaissance in recent years. This higher education didactic principle receives particular attention in teaching practice. This forms the basis for a different understanding of practice relevance and, at the same time, the fundamental aims of teaching practice. The thematic approaches are many and varied, but frequently focus on the key area of teaching through the criteria-oriented observation of teaching. On the basis of the alarming results of empirical studies on 'teacher health' and 'teacher stress', and the realisation that many of the trainee teachers involved in these studies also have unfavourable initial pre-requisites for the teaching profession, it seems to be necessary to deal with this topic early in the degree course. Teacher training offers particular possibilities for this, as the students are directly confronted with the professional demands from the teachers' perspective and are invited to reflect upon their subjective ideas of the teaching profession. This is the starting point of this article: using the example of teaching practice at the University of Osnabrück working with these topics using the approach of learning through research is presented and discussed in view of the required conditions. This aims to open the opportunity through teacher training to begin a learning process which is aimed at theoretical knowledge acquisition, on the one hand, and self-reflective learning on the above-mentioned themes, on the other.

**ULRIKE WEYLAND & JUTTA BUSCH** (Universität Osnabrück)

# Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'

## 1 Einführung und Legitimation forschenden Lernens

Schulpraktische Studien genießen – zumindest formal betrachtet – gerade auch in Zeiten der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen angesichts der Dominanz der Chiffre ‚Praxisorientierung' einen hohen Stellenwert. Dies zeigt sich u. a. in der gegenwärtigen Tendenz zur Ausweitung dieses Studienelementes in vielen Bundesländern. Ob mit der quantitativen Anhebung (vgl. hierzu auch den KMK-Beschluss 2005) auch eine qualitative Aufwertung dieses Studienelementes einhergeht, kann hier auf Grund fehlender empirischer Daten allerdings nicht differenziert beantwortet werden. Angesichts der grundsätzlichen Kritik an den neuen Studienstrukturen, die sich u. a. in Schlagwörtern wie ‚Verschulung' und ‚Bildungsverlust' zeigt, und auf Grund der nach wie vor wahrzunehmenden sowie zugleich zeitlich überdauernden Kritik von Lehrerbildnern an Schulpraktischen Studien ist allerdings berechtigte Skepsis geboten. So stellt BAUMERT in dem jüngsten Gutachten zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) fest, dass „kaum ein Element der Ersten Ausbildungsphase .. größere Kritik auf sich (ziehe, Erg. der A.) als gerade die praktischen Studienanteile" (sog. ‚BAUMERT-Gutachten' 2007, 30). Im Bundesland NRW seien, so BAUMERT ergänzend, an keinem Lehrerausbildungsstandort die organisatorischen und curricularen Voraussetzungen gewährleistet, die für eine qualitativ hochwertige Durchführung notwendig wären (vgl. ebd., 8). Dieser Sachverhalt wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen, soll aber bereits hier für die Notwendigkeit entsprechender Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Umsetzung forschenden Lernens sensibilisieren. Gerade das forschende Lernen, so die Meinung der Autorinnen, ist im Hinblick auf die angedachten Zielsetzungen nur dann erfolgversprechend, wenn es langfristig gelingt, diesen Ansatz durch entsprechende organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen zu stützen.

Die Ausrichtung an forschendem Lernen ist keineswegs neu, denn bereits Anfang der 1970er Jahre hielt dieser hochschuldidaktische Ansatz – eingeführt durch die Bundesassistentenkonferenz (BAK) – Einzug in die universitäre Lehrpraxis (vgl. OBOLENSKI/ MEYER 2006, 9). Seit einigen Jahren tritt forschendes Lernen in der Diskussion um Lehren und Lernen an deutschen Hochschulen wieder stärker in den Vordergrund, was auch die BAK zu einer Neuauflage ihrer Publikation aus den 1970er Jahren veranlasst hat (vgl. BAK 2009). Auch in weiteren Publikationen sowie bildungspolitischen Expertisen wird die grundsätzliche Bedeutung forschenden Lernens herausgestellt (vgl. TERHART 2000; HORSTKEMPER/ BECK 2001; KEUFFER/ OELKERS 2001; WR 2001; DIRKS/ HANSMANN 2002; SCHNEIDER/ WILDT 2002; OBOLENSKI/ MEYER 2003/ 2006; BACKES-HAASE 2004; BOELHAUVE 2005; KREMER/ ZOYKE 2007; sog. ‚BAUMERT-Gutachten' 2007; vgl. BAK 1970/ 2009).

Im Hinblick auf die Legitimation forschenden Lernens werden verschiedene Beweggründe aufgeführt, die hier allerdings nur konturiert werden können. So werden u. a. lerntheoretische Überlegungen in Zusammenhang mit der Begründung dieses hochschuldidaktischen Ansatzes gestellt. Demnach korrespondiert forschendes Lernen mit neueren Lerntheorien wie z. B. der Theorie des situierten Lernens, wo davon ausgegangen wird, dass „Wissen ... am Effektivsten (sic!) in Situationen erworben (wird, Erg. der A.), in denen es gleich auf situative Erfordernisse bezogen werden kann“ (OBOLENSKI/ MEYER 2006, 9). Weitere Impulse sind sicherlich auch im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Umdenken in der schulischen Praxis von einem lehrerzentrierten hin zu einem stärker schülerorientierten Unterricht zu sehen. Dieser Paradigmenwechsel dürfte auch die Diskussion um ein verändertes Lehr-/ Lernverständnis in der hochschulischen Lehrpraxis im Kontext universitärer Lehrerausbildung forciert bzw. beeinflusst haben. Des Weiteren lässt sich forschendes Lernen im Zusammenhang curricularer Überlegungen legitimieren, fokussiert unter dem Blickwinkel des sog. ‚Theorie-Praxis-Problems‘. So wird davon ausgegangen, dass gerade durch das forschende Lernen einer Theoriefeindlichkeit von Lehramtsstudierenden vorgebeugt werden könne, da dieser Ansatz reflektierte Erfahrungen mit der Funktion und Differenz der zunächst strukturell zu unterscheidenden Wissensformen, im Sinne von Theoriewissen einerseits und Handlungswissen andererseits, ermöglichen kann (vgl. ALTRICHTER/ MAYR 2004, 168; OBOLENSKI/ MEYER 2006, 10). Ebenso heben KEUFFER/ OELKERS (2001, 33f.) hervor, dass „die Ausbildung .. den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für die Gestaltung des Berufsfeldes kenntlich machen (müsse, Erg. der A.), was nur dann möglich ist, wenn eine forschende Haltung zur eigenen Berufstätigkeit entwickelt wird“ (ebd., 33f.). Schließlich ergibt sich eine weitere Begründung für diesen Ansatz, wenn an die damit verbundene ‚Forschungstätigkeit‘ gedacht wird. So ist nach ALTRICHTER/ MAYR (vgl. 2004, 164ff.) die ‚Forschungstätigkeit‘ im Kontext forschenden Lernens auch gerade deshalb zu begrüßen, da über die Ausbildung eines forschenden Habitus eine wichtige Grundlage für die professionelle Tätigkeit von Lehrkräften in der Schulpraxis gelegt werde.

In Schulpraktischen Studien hat der Ansatz des forschenden Lernens in den letzten Jahren deutlich an Attraktivität gewonnen (vgl. SCHNEIDER/ WILDT 2002). Vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen ist die Legitimation dieses Ansatzes in Schulpraktischen Studien aber nicht nur auf ein verändertes Lernverständnis zurückzuführen, sondern auch im Zusammenhang mit der Bedeutung Schulpraktischer Studien für den Professionalisierungsprozess zu sehen. Im Hinblick auf die thematische Ausrichtung ist angesichts der der Institution Schule inhärenten Strukturen und Akteure grundsätzlich eine thematische Breite in Schulpraktischen Studien gegeben. Auf Grund alarmierender Ergebnisse empirischer Studien zur Lehrergesundheit sollte das Themenspektrum dabei auch die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ einschließen. Schulpraktische Studien stellen auf Grund der unmittelbaren Konfrontation der Studierenden mit dem Lehrerberuf ein Feld der inhaltlichen und zugleich problemorientierten Auseinandersetzung mit diesem hier im Fokus stehenden Themenschwerpunkt dar.

Inwieweit nun zur Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' gerade über den Ansatz des forschenden Lernens ein Erkenntnisprozess in Gang gesetzt werden kann, über den ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte ermöglicht wird, soll im Folgenden thematisiert werden. Einleitend als Orientierungsrahmen für die nachfolgenden Ausführungen wird dabei zunächst der Ansatz des forschenden Lernens hinsichtlich Verständnis, Zielsetzungen und curricularer Verortung dargelegt. Hieran schließt sich eine Präzisierung unter dem Blickwinkel der konzeptionellen Ausrichtung Schulpraktischer Studien an der Universität Osnabrück an, wobei das Augenmerk bzgl. der thematischen Präzisierung auf die o.g. Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' gerichtet wird. Ebenso wird auf Probleme im Sinne notwendiger Rahmenbedingungen sowie auf Perspektiven zur erfolgreichen Umsetzung bzw. Weiterentwicklung von forschendem Lernen eingegangen.

## 2 Zum Verständnis und zu den Zielsetzungen forschenden Lernens

Forschendes Lernen wird als Begriff recht inflationär verwendet und durchaus unterschiedlich ausgelegt. Hierauf weist BOELHAUVE (vgl. 2005, 104) unter Bezugnahme auf die Autoren HUBER und OBOLENSKI/ MEYER hin. In Abgrenzung zur Forschung in Wissenschaft, welche primär auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn abzielt, stellt forschendes Lernen einen hochschuldidaktischen Ansatz dar, der primär auf den Lerngewinn der Studierenden ausgerichtet ist. ALTRICHTER/ MAYR (vgl. 2004, 169) teilen diese Auffassung, weisen aber auch darauf hin, dass dies nicht ausschließe, dass die in dem Zusammenhang erbrachten Ergebnisse auch für den wissenschaftlichen Diskurs von Interesse sein könnten.

Forschendes Lernen kann hinsichtlich der Ausprägungsformen weiter differenziert werden. Diesbezüglich wird auf ALTRICHTER/ MAYR rekurriert, die von unterschiedlichen „Realisierungsformen von Forschung in der Lehrerbildung" (ebd., 168) sprechen. In Form einer tabellarischen Darstellung zeigen sie „einige mögliche *Interpretationen der Rolle, die ‚Forschung' in Studium und Berufstätigkeit spielen kann*" (ebd., 170; Hervorhebung im Original) auf und kommen dabei zu folgender Auflistung:

- „(1) ‚Wissensrezeption' ",
- „(2) ‚Basale Methodenkompetenz' ",
- „(3) ‚Einübung in Fallverstehen' ",
- „(4) ‚Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung' ",
- „(5) ‚Praxisforschung' "
- „(6) ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community' " (ebd., 170).

Dabei sehen die Autoren insbesondere in den Interpretationen 3-5 die Möglichkeit der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der mit forschendem Lernen als grundsätzliche Zielsetzung verbunden wird. Die Interpretationen ‚Wissensrezeption' und ‚Basale Methodenkompetenz' sind nicht hinreichend, um die mit forschendem Lernen verbundenen Ansprüche zu erreichen, wenngleich diese konstitutiv für die Grundlegung profes-

sionellen Handelns sind: d. h. angehende Lehrkräfte müssen zur wissenschaftlichen Wissensrezeption und -verarbeitung sowie zur kritischen Einschätzung dieses Wissens befähigt sein, was wiederum auch Kenntnisse in Forschungsmethoden erfordert. Für die Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ist es aber notwendig, Forschungsrezeption durch „aktive ‚forschende' Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Berufsfeldes" (ebd.) zu ergänzen, d. h. ein ‚Sich-Einlassen' auf Forschungsprozesse zu ermöglichen. Die von ALTRICHTER/ MAYR abschließend aufgeführte Interpretation (6), die als ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community' bezeichnet wird, stellt zugleich, gemessen am Qualitäts- und Forschungsniveau, die anspruchsvollste Ausprägung dar. Diese lässt sich als Konzeption, Durchführung und Veröffentlichung eigener originärer Forschungsarbeiten als Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung charakterisieren (vgl. ebd., 170), stellt bislang aber keine Aufgabe universitärer Lehrerausbildung dar. Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung forschenden Lernens bzgl. der Interpretationen 3-5 geben die Autoren einige Beispiele. Dabei reicht das Spektrum von Übungen in Fallverstehen (Interpretation 3), über die Mitarbeit von Lehramtsstudierenden in Forschungswerkstätten (Interpretation 4; vgl. hierzu z. B. BASTIAN et al. 2002 zum Hamburger Modell; FEINDT 2005 und GEBKEN 2006 zum Oldenburger Modell) bis hin zur Möglichkeit eines reflektierenden Praktikums im Kontext von Praxisforschung (Interpretation 5).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass sich Lehrerausbildung demnach nicht auf Wissensrezeption beschränken darf, sondern vielmehr ermöglichen sollte, dass Studierende lernen, „dieses (theoretische, Erg. der A.) Wissen reflexiv *auf Praxis*, das heißt auf empirisch vorfindliche Situationen und Probleme ihres Berufsfeldes, zu beziehen" (KEUFFER/ OELKERS 2001, 33; Hervorhebung im Original). Durch den Bezug auf Praxissituationen im Kontext forschenden Lernens soll schließlich ein Lernprozess in Gang gesetzt werden, der dazu beiträgt, das spätere Berufsfeld professionell gestalten zu können (vgl. BASTIAN et al. 2006, 154). Ein solches Lernen wird durch forschendes Lernen ermöglicht, womit eine wesentliche Zielsetzung schließlich die „Grundlegung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (ist, Erg. der A.), der sich einlässt auf differenzierte Problemanalysen, begriffliche Präzisierung und theoretische Durchdringung pädagogischer Prozesse" (HORSTKEMPER/ BECK 2001, 5). Forschendes Lernen ermöglicht aber nicht nur durch ‚Forschung' zu lernen, sondern auch ‚Forschen' zu (er)lernen (vgl. BASTIAN et al. 2006, 155f.) bzw. in seinen Grundzügen zu verstehen. Somit ist auch die Möglichkeit zum Erwerb forschungsmethodischen Wissens gegeben.

Durch den Bezug auf Praxissituationen erhalten die Studierenden zudem die Gelegenheit, die strukturelle Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu bearbeiten und zu reflektieren und deren jeweilige Bedeutung für professionelles Handeln einzuordnen (vgl. hierzu z. B. auch ebd., 154; BLÖMEKE 2002; WILDT 2006). So spricht WILDT (2006, 80) auch vom ‚Reflexiven Lernen als Relationierungsaufgabe'. Dabei dürfe sich der Fokus allerdings nicht nur auf die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis beziehen, sondern reflexives Lernen müsse auch das Subjekt mit einschließen, d. h. im Fall der Schulpraktischen Studien den Student bzw. die Studentin. So heißt es bei WILDT (ebd., 81):

„Auch professionelles Lernen geht immer durch das Nadelöhr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum – reflektiert – in Bezug zum Beobachter selbst setzt."

Somit bezieht sich forschendes Lernen immer auch auf selbstreflexives Lernen als eine weitere anzustrebende Zieldimension. Insofern müsse, so WILDT ergänzend, „für reflexives Lernen ... die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis um eine Systemstelle auf das Dreieck zwischen Wissenschaft, Praxis und Person erweitert werden" (ebd., 82). Zur Verdeutlichung dieser Zielsetzungen im Kontext reflexiven Lernens kann hierbei auf eine von BAYER et al. (1997, 8) in Anlehnung an HUBER (1983) entwickelte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung" rekurriert werden. Diese Denkfigur konkretisiert sich in Form eines Dreiecksgefüges mit den Bezugssystemen ‚Wissenschaft, Praxis und Person' und stellt ein Modell dar, an dem sich auch grundsätzlich die Frage nach den Zielsetzungen Schulpraktischer Studien bestimmen lässt (vgl. hierzu WEYLAND 1999; 2006).[1]

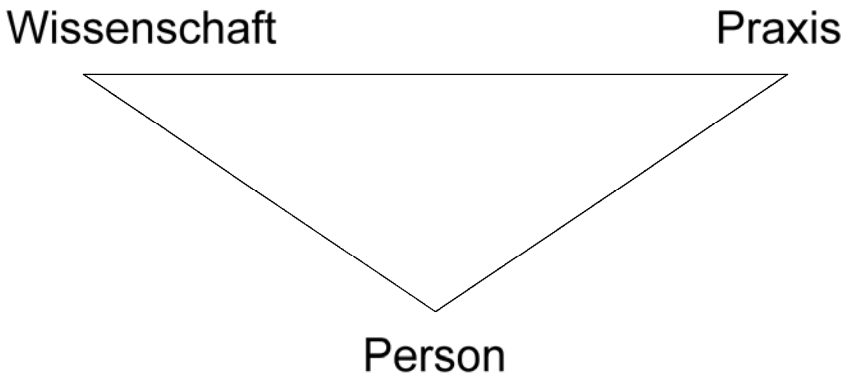


Abb. 1: „Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person" (nach BAYER et al. 1997, 8)

Diesem Modell kommt angesichts der Berücksichtigung der personalen Komponente insbesondere vor dem Hintergrund der hier fokussierten Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' eine weitere Bedeutung zu. Denn diese Thematik impliziert selbst die ‚Person' bzw. richtet den Fokus auf diese und erfordert geradezu die Auseinandersetzung der Studierenden im Sinne einer Selbstreflexion zum Thema ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung', wenngleich sich die Reflexion angesichts der insgesamt hier aufgeführten Zielsetzungen nicht darauf beschränken darf.

Vor dem Hintergrund der hier aufgeführten Zielsetzungen soll für diesen Artikel schließlich folgende Definition zum forschenden Lernen von BOELHAUVE (2005, 105) als Arbeitsde-

[1] Die Frage nach der Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung wird in einer bereits abgeschlossenen, aber noch demnächst zu publizierenden Forschungsarbeit von WEYLAND differenziert aufgearbeitet, wobei u. a. auf das Denkmodell als systematische Strukturierungs- und Reflexionsbasis zur Bestimmung der Zielsetzungen Schulpraktischer Studien rekurriert wird.

finition gelten, wobei hervorzuheben ist, dass hier zusätzlich auch die ethische Dimension mit berücksichtigt wird:

„Forschendes Lernen beschreibt einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen."

In dieser Definition wird darüber hinaus auch von einer Zunahme des Anspruchsniveaus innerhalb forschenden Lernens ausgegangen. Dieser Sachverhalt bedarf der Thematisierung, da mit diesem Ansatz die Gefahr einhergeht, durch ‚Überfrachtung' die Studierenden zu überfordern. Forschendes Lernen selbst sollte jedoch nicht als Belastung, sondern als Bereicherung für den eigenen Lernprozess erlebt werden.

## 3 Zur curricularen Verortung forschenden Lernens im Kontext Schulpraktischer Studien

Die Frage nach der curricularen Integration forschenden Lernens in den Studienverlauf ist eingebunden in den zuvor dargelegten Leitgedanken zu diesem hochschuldidaktischen Ansatz, welcher primär auf den Lerngewinn von Studierenden abzielt. Dies erfordert nicht nur eine Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Studierenden, sondern auch die curriculare Abstimmung mit anderen Studienelementen. Zugleich bedarf es einer gezielten Heranführung der Studierenden an diese Art des Lernens. Dies impliziert, dass Studierende den Unterschied zwischen ‚Forschung in Wissenschaft' und ‚Forschung im Studium' verstehen und diese Differenz hinsichtlich der damit verbundenen grundsätzlichen Zielsetzung unter dem Blickwinkel ihres Lernprozesses einordnen können. Angesichts des zuvor erwähnten aufsteigenden Anspruchsniveaus bedeutet dies aber auch, dass Studierende durch ihre ‚Forschungstätigkeit' dazu bewegt werden, eigene Ideen hinsichtlich der thematischen Ausrichtung forschenden Lernens bzgl. ihres individuellen Studienplans zu entwickeln.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der curricularen Verortung und gezielten Heranführung an forschendes Lernen soll im Folgenden auf BOELHAUVE (2005) rekurriert werden, welche hierzu konkrete Vorschläge formuliert. Dabei basieren ihre Ausführungen auf einen im Zeitraum 1999-2002 durchgeführten Modellversuch an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH ) Aachen, welcher den Titel ‚Schulpraktisch orientierte Studienelemente in der universitären Phase der Lehrerbildung unter dem Leitgedanken des forschenden Lernens' trug (vgl. ebd., 108). Dort lag der Fokus auf erziehungswissenschaftlichen, nicht auf fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Grund- und Hauptstudium. Dieser Modellversuch stand unter der Federführung des damaligen Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) des Landes Nordrhein-Westfalen und des Lehrerbildungszentrums der RWTH Aachen.

Vor dem Hintergrund ihrer z. T. ernüchternden Erfahrungen bzgl. der Lernvoraussetzungen der Studierenden empfiehlt BOELHAUVE (vgl. 2005, 109ff.) in kleinen Schritten vorzuge-

hen und schlägt daher vor, das im ersten oder zweiten Semester angesiedelte orientierende Schulpraktikum, welches als vierwöchiges Blockpraktikum konzipiert und auf das mit einer 2 SWS versehenen Lehrveranstaltung vorbereitet wurde, als Propädeutik forschenden Lernens auszurichten. Die primäre Zielsetzung bestand in der Befähigung der Studierenden, eine Beobachtungsaufgabe theoriegeleitet zu entwickeln sowie durchzuführen und auszuwerten (vgl. ebd., 109). Gerade wegen der häufig fehlenden Distanz und der oft anzutreffenden praxeologischen Interessenshaltung der Studierenden, die darin bestünde, sich selbst erproben zu können, um herauszufinden, ob man vor der Klasse und auch zukünftig als Lehrer/-in bestehen könne sowie auf Grund eines schwach ausgeprägten Bewusstseins für methodologische Fragestellungen (vgl. ebd., 110), sei eine solche Herangehensweise erforderlich. Im Hinblick auf die zuvor allgemein formulierte Zielsetzung heißt es ergänzend (ebd., 111):

„Wichtige, im Allgemeinen neu zu erwerbende Einstellungen sind in diesem Zusammenhang vor allem die Haltung der Distanz zu bisher Vertrautem, die Bereitschaft zur Änderung von Sichtweisen, orientiert an der Erziehungswissenschaft, und das Interesse an einem methodisch kontrollierten Erkenntniserwerb."

Für differenzierte Angaben zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf das orientierende Schulpraktikum im o. g. Modellversuch ist hier nicht der Raum. Allerdings wies BOELHAUVE darauf hin, dass auf angemessene Gruppengrößen (max. 25-30 Personen) geachtet wurde und eine medial in Form eines Readers gestützte Auseinandersetzung mit ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Themenbereichen erfolgte. Die Studierenden erhielten die Aufgabe, aus den zu bearbeitenden Texten des Readers theoriegeleitete Aspekte zu ermitteln und zwar für *eine* in dem vorgesehenen Schulpraktikum durchzuführende *Beobachtungsaufgabe*. Im Rahmen des Vorbereitungsseminars bekamen die Studierenden gezielte Hilfestellungen, z. B. in Form der Erstellung eines Strukturierungsrasters für die Formulierung einzelner Beobachtungsaufgaben. Dieser Ansatz habe sich insgesamt bewährt, so BOELHAUVE mit Bezug auf Evaluationen und einzelne Gespräche mit Studierenden zu diesem Ansatz. Allerdings gäbe es immer noch einige Studierende, die trotz des hier verfolgten Ansatzes „keinen für sie nachvollziehbaren Sinn mit erziehungswissenschaftlicher Theoriearbeit verbinden" (ebd., 113). Als nicht unproblematisch bzgl. der Vereinbarkeit mit dem Ansatz des forschenden Lernens stuft sie zudem den Wunsch der Studierenden ein, konkrete Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch NONNENMACHER (vgl. 2000) unter Bezugnahme auf eine weitere Untersuchung (siehe hierzu AMRHEIN et al. 1998), aufgrund derer sog. ‚Mischfunktionen' von Praktika, indem sowohl forschendes Lernen als auch die Planung und Durchführung von Unterricht erfolgt, als weniger gewinnbringend eingestuft werden.

Im Hauptstudium wurde unter dem Blickwinkel des forschenden Lernens und mit Blick auf weitere Praxiserkundungen eine mit 2 SWS versehene erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung mit dem Titel ‚Schulpädagogische Grundprobleme in Theorie und Praxis – eine Anleitung zum forschenden Lernen im Handlungsfeld Schule' (vgl. BOELHAUVE 2005, 114) angeboten. Die Aufgabe bestand darin, Studierende zu befähigen, ein theoriegeleitetes Erkundungsprojekt zu planen und durchzuführen sowie auszuwerten und zu präsentieren.

Dabei waren die theoriegeleitete und methodische Auseinandersetzung wesentlich intensiver als im Rahmen der Vorbereitung auf das Orientierungspraktikum, womit sich zugleich das Anspruchsniveau an forschendes Lernen deutlich erhöhte (vgl. ebd., 114f.). Diese bereits sehr anspruchsvolle Form forschenden Lernens fand große Resonanz bei den Studierenden. Dabei wurde der Lernerfolg vor allem darin gesehen, „sich unter einer gezielten, aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur abgeleiteten Fragestellung intensiv mit Verhaltensweisen und Einstellungen einzelner Personen aktiv befasst zu haben“ (ebd., 116). Zugleich könne behauptet werden, so BOELHAUVE, dass diese Art des forschenden Lernens zu einer bewusst verfügbaren wissenschaftsorientierten Haltung sowie auch zu wissenschaftsorientierten Ergebnissen führe. Außerdem zeige sich ein positiver Lernerfolg hinsichtlich des selbstreflexiven Lernens, da sich Aspekte des pädagogischen Selbstkonzeptes, z. B. bzgl. des Lehrerbildes, ändern würden (vgl. ebd., 116ff.).

Konzeptionen von forschendem Lernen auf noch höherem Niveau bzgl. des Grades an Forschungskompetenz können z. B. in Form empirisch angelegter Master-Arbeiten umgesetzt werden. Ebenso denkbar wäre die Einrichtung eines ausschließlich auf Forschung ausgerichteten und selbst so zu bezeichnenden ‚Forschungspraktikums‘ im Hauptstudium. Einzelne Konzeptionen berufs- und wirtschaftspädagogisch orientierter MA-Studiengänge lassen eine solche Entwicklung bereits erkennen. Auf weitere Konzeptionen und Ansätze zur curricularen Verortung Schulpraktischer Studien kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Vor dem Hintergrund der in diesem Punkt dargelegten Ausführungen dürfte allerdings deutlich geworden sein, dass forschendes Lernen einer curricularen Sequenzierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Studierenden bedarf.

# 4 Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien im Studiengang BA Berufliche Bildung an der Universität Osnabrück

## 4.1 Zur konzeptionellen Anlage der Allgemeinen Schulpraktischen Studien

Im Studiengang BA Berufliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaft, Pflegewissenschaft und Kosmetologie ist für die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit des 3. Semesters ein 5-wöchiges Schulpraktikum an einer berufsbildenden Schule vorgesehen. Auf dieses sog. ‚allgemeine Schulpraktikum‘ wird im 3. Semester durch eine Lehrveranstaltung im Umfang von 2 SWS gezielt vorbereitet, während das mit 2 SWS versehene Nachbereitungsseminar im 4. Semester erfolgt. Um dem Seminarcharakter gerecht zu werden, wurden die beruflichen Fachrichtungen auf möglichst drei gleich große Gruppen mit max. 25 Personen/Gruppe verteilt. In diesem Studiengang wird gemäß der grundsätzlichen Zielsetzung Schulpraktischer Studien ganz bewusst der Begriff ‚Schulpraktische Studien‘ statt ‚Schulpraktika‘ verwendet. Allerdings wird unter dem Blickwinkel der Abgrenzung zu fachrichtungsbezogenen und somit auch fachdidaktischen Fragestellungen von ‚Allgemeinen Schulpraktischen Studien‘ gesprochen. Der hier favorisierte Begriff im Sinne von ‚Studien‘ soll verdeutlichen, dass das Allgemeine Schulpraktikum einen integralen Bestandteil dieser

Schulpraktischen Studien darstellt, Lehrveranstaltungen und Praktikum folglich eine strukturelle und inhaltliche Einheit bilden.

In der **Vorbereitung** erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach den Zielsetzungen Schulpraktischer Studien, wobei das zuvor darlegte Dreiecksgefüge von ‚Wissenschaft, Praxis und Person' als systematische Strukturierungs- und Reflexionsbasis dient. Angesichts der Betonung des selbstreflexiven Lernens wird auch bei der Zielsetzungsfrage nach den persönlichen Vorstellungen/Erwartungen der Studierenden gefragt. Es ist ein Anliegen der Autorinnen, die Studierenden zu befähigen, die Zielsetzungsfrage bzgl. ihrer Problematik einordnen und beantworten zu können. Dies erscheint angesichts des hier vertretenen Ansatzes forschenden Lernens umso wichtiger, als dieser von bestimmten Zielsetzungen ausgeht, die es im Vorfeld zu vermitteln bzw. zu erarbeiten gilt. Dieser Ansatz einschließlich der damit verbundenen Ansprüche etc. wird in der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung anhand ausgewählter Texte bearbeitet. Der im Folgenden darzulegende Seminarplan gibt nicht nur einen Gesamtüberblick, sondern verdeutlicht auch die thematischen Schwerpunkte/Zugänge innerhalb des forschenden Lernens. Dabei wird hier, gemäß des verbundenen Anspruchs und der Tatsache, dass die Studierenden vorab noch keine Erfahrungen mit diesem Ansatz machen konnten, von *forschungsorientierten Zugängen* gesprochen. Thematisch werden diese unter dem Blickwinkel von Schule, Lehrerberuf und Unterricht betrachtet, wobei die hier fokussierte Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' in erster Linie dem zweiten forschungsorientierten Zugang zuzuordnen wäre.

Tabelle 1: **Seminarplan zur Lehrveranstaltung ‚Allgemeine Schulpraktische Studien: Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum'**

| | |
|---|---|
| | Einführung in die Struktur der Schulpraktischen Studien sowie Hinweise zur Organisation des Allgemeinen Schulpraktikums |
| | Standortbestimmung und Zielsetzungen Schulpraktischer Studien |
| | Grundprobleme und Möglichkeiten der forschungsorientierten Erkundung und Analyse von Schule, Lehrerberuf sowie Unterricht |
| | Erster forschungsorientierter Zugang:<br>Berufliche Schulen als Handlungs- und Erfahrungsraum |
| | Zweiter forschungsorientierter Zugang:<br>‚Von der Schüler- zur Lehrerrolle' |
| | Dritter forschungsorientierter Zugang:<br>Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien |
| | Zusammenfassung, Auswertung und Ausblick auf die Begleitung im Praktikum und die Nachbereitung |

Ergänzend sei angemerkt, dass die Studierenden ähnlich wie bei BOELHAUVE einen Reader mit relevanten Texten zu den hier zu bearbeitenden Themenschwerpunkten erhalten. Auf methodische und methodologische Bezüge kann zu diesem Zeitpunkt des Studiums allerdings kaum zurückgegriffen werden. Daher werden im Seminar auch Unterlagen herausgegeben sowie Texte bearbeitet, die sich z. B. ausgewählten Aspekten empirischer Sozialforschung widmen. Dies bedeutet zugleich, dass die Studierenden neben inhaltlichen auch methodische Hilfestellungen zu den im Allgemeinen Schulpraktikum zu bearbeitenden Erkundungsaufgaben erhalten. Zugleich wurde auf eine curriculare Verbindung zu anderen Studienelementen geachtet, so dass von gewissen Voraussetzungen, z. B. im Kontext eines grundlegenden didaktischen Theorieverständnisses, ausgegangen werden kann.

Während des fünfwöchigen **Allgemeinen Schulpraktikums** führen die Studierenden unter Berücksichtigung der jeweiligen Besonderheiten ihrer Praktikumsschule die Erkundungsaufgaben durch. Der Ansatz des forschenden Lernens wird den Mentoren/-innen zuvor auf einem Mentorentreffen verdeutlicht, welches zukünftig weiter ausgebaut werden soll (z. B. hinsichtlich eines Fortbildungskonzeptes). Darüber hinaus dient eine Informationsbroschüre zur weiteren Verdeutlichung des hier favorisierten Konzeptes. Während des Allgemeinen Schulpraktikums werden die Studierenden von den Dozentinnen der Lehrveranstaltung begleitet.

In der Lehrveranstaltung zur **Nachbereitung** des Allgemeinen Schulpraktikums werden die Erkundungsaufgaben zuvor in Gruppen besprochen, ausgewählte Vorhaben vorgestellt und entlang der gesetzten Aufgaben und Zielsetzungen reflektiert. Dabei stellt auch hier das o. g. Modell von ‚Wissenschaft, Praxis und Person' den übergeordneten Reflexionsrahmen dar, was ebenso für die nach jedem Erkundungsauftrag abzuschließende Reflexion innerhalb des Praktikumsberichtes gilt. Darüber hinaus werden Schulleiter bzw. Lehrkräfte aus der schulischen Praxis zu einzelnen Erkundungsschwerpunkten geladen, um weitere Vertiefungen, z. B. hinsichtlich der Relation von ‚Wissenschaft und Praxis', vornehmen zu können.

Die hier beschriebene konzeptionelle Anlage zum Ansatz des forschenden Lernens wird im MA Studium von den fachdidaktischen Vertretern unter dem Blickwinkel spezifischer Schwerpunkte fortgeführt. Hier bestehen gute Anknüpfungspunkte zum Ansatz von KREMER/ ZOYKE (vgl. 2007), die das forschende *Lernen* unter dem Blickwinkel forschenden *Lehrens* im Kontext eines fachdidaktischen Studienmoduls thematisieren.

Die bisher hier noch eher allgemein gehaltene konzeptionelle Beschreibung forschenden Lernens im o. g. Studiengang wird nun unter dem Blickwinkel der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' konkretisiert und problematisiert.

## 4.2 Forschendes Lernen im Kontext der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'

### *4.2.1 Zur Bedeutung der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'*

Die Themen ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' stellen in den letzten Jahren einen Schwerpunkt der empirischen Lehrerforschung dar. Mit der so genannten Potsdamer Lehrer-

studie (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004a) hat die Diskussion um die Belastungen und gesundheitlichen Auswirkungen des Lehrerberufs brisante Impulse bekommen. Um Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken von Lehrerinnen und Lehrern zu identifizieren, wurde ein psychometrisches Testinstrument aus der Arbeitspsychologie eingesetzt, das so genannte AVEM (arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Mit diesem Instrument werden berufliches Engagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen im Umgang mit beruflichen Belastungen eingeschätzt. Aus den Ergebnissen können vier Muster im Umgang mit Belastungen identifiziert werden: Das Muster G als Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis, das Muster S als ein auf Schonung ausgelegtes Verhältnis gegenüber der Arbeit sowie zwei Risikomuster, wobei Risikomuster A durch vermehrte Anstrengung und Selbstüberforderung geprägt ist und Risikomuster B durch permanentes Überforderungserleben und Resignation. Alarmierend war nun in der Untersuchung von SCHAARSCHMIDT die Verteilung der Häufigkeit der Muster bei den insgesamt 7693 befragten Lehrerinnen und Lehrern aus elf Bundesländern: Nur 18% wiesen das gesundheitsförderliche Muster G auf, während bei 30% das Risikomuster A und bei 29% sogar das Muster B identifiziert wurde. Ebenso Anlass zur Besorgnis bot das Ergebnis, dass sich bei den restlichen 23% das mit vermindertem Arbeitsengagement verbundene Muster S zeigte. Etwas günstigere, aber dennoch beunruhigende Befunde konnten bei den ebenfalls befragten angehenden Lehrenden im Vorbereitungsdienst und im Studium erhoben werden. Bei den Lehramtsstudierenden (N=622) wiesen zwar 29% das Muster G und nur 15% das Risikomuster A auf, aber 25% das Risikomuster B und 31% das Muster S (vgl. SCHAARSCHMIDT 2004b).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch BAUER (2005) in der so genannten Freiburger Schulstudie, wonach 35% einer Stichprobe von 438 Lehrerinnen und Lehrern dem Risikomuster B zugeordnet werden konnten. Zudem gaben 20% der Befragten psychische und psychosomatische Beeinträchtigungen an, die im Umfang und Schweregrad als behandlungsbedürftig anzusehen sind. Wenn auch in dieser Studie keine Studierenden und Referendare/-innen einbezogen waren, kommt der Autor dennoch zu der Empfehlung, der psychologischen Qualifikation und persönlichen Eignung von Lehrenden bereits während der Ausbildung einen höheren Stellenwert beizumessen (vgl. BAUER 2005, 53). Dies wird untermauert durch den Befund, dass das Dienstalter der Befragten keinen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, so dass sich schließen ließe, dass nicht so sehr die Dauer der beruflichen Belastung, sondern eher eine entsprechende Disposition zu gesundheitlichen Risiken bis hin zum Burnout führe.

Beide bisher genannten Studien wurden mit Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt. Mit dem von der Deutschen Angestelltenkrankenkasse initiierten Report ‚Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern' (vgl. GEHRKE et al. 2004) wurde insofern eine Forschungslücke gefüllt, als dass hier systematisch auch die besondere Situation von Lehrenden in der beruflichen Bildung untersucht wurde. Ausgangspunkt dieser Studie war der aus Sicht einer Krankenkasse prekäre Befund der überdurchschnittlich hohen Fehlzeiten von Lehrern und Lehrerinnen an berufsbildenden Schulen. Diese Untersuchung kommt zu den Ergebnissen, dass 50% der untersuchten Lehrenden dieses Schulzweiges (N=507) über gesundheitliche Probleme klagte, über ein Drittel psychische Beeinträchtigungen zeigte,

mehr als 30% emotionale Erschöpfung empfanden und etwa ein Viertel inadäquate Reaktionsmuster im Umgang mit Belastungen aufwies, die zum Burnout führen könnten (vgl. ebd., 5).

Der Lehrerberuf gilt insgesamt auch im Vergleich (z. B. mit anderen Dienstleistungsberufen) als ein Beruf, der mit besonderen Belastungen und Risiken für die Gesundheit verbunden ist. Einem hohen und teilweise überhöhten Erwartungsdruck sowohl an die fachliche Kompetenz als auch an die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden steht eine z. T. erhebliche Abwertung der Berufsgruppe im öffentlichen Ansehen entgegen (vgl. ROTHLAND/ TERHART 2007). Lehrer und Lehrerinnen unterliegen einer Reihe von Bedingungen, die eine ausgewogene Distanzierung vom Berufsleben erschweren. Ihnen ist es häufig kaum möglich, Beruf und Freizeit voneinander zu trennen, im Schulalltag gibt es kaum ungestörte Pausen und für die Lehrenden an beruflichen Schulen ergeben sich zudem besondere Herausforderungen durch die sehr heterogenen anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen der Lernenden in den verschiedenen Schulformen. Neben der Belastung durch ‚schwierige' Schüler und Schülerinnen konnten in der von der DAK in Auftrag gegebenen Studie auch die Unzufriedenheit mit der Unterstützung im Kollegium (bei 53%) und das Gefühl, keinen oder wenig Rückhalt bei der Schulleitung zu haben (bei 50% der Befragten), als gravierende Belastungsfaktoren erkannt werden (vgl. GEHRKE et al. 2004, 35f.).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Befunde ist es umso dringlicher, bereits Studierende auf die zukünftigen Anforderungen in ihrem Beruf vorzubereiten, ihnen Ursachen von Belastungen sowie mögliche Präventionsmaßnahmen und Bewältigungsstrategien aufzuzeigen. Im Sinne einer kritischen Selbstreflexion sind dabei auch die Fragen der Berufsmotivation und -eignung der angehenden Lehrenden zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist seit einigen Jahren festzustellen, dass in den Debatten zur Lehrerbildung anscheinend ein gewisser Paradigmenwechsel im Sinne einer stärkeren Fokussierung auf die personale Dimension eintritt. Dies zeigt sich ebenso in gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten um Auswahlverfahren bzw. Lehrereignung vor Aufnahme und während eines Lehramtsstudiums. Überlegungen zu Eignungstests werden kontrovers diskutiert, der personalen Komponente des Lehrerberufs ist jedoch in jedem Fall besonderes Augenmerk in der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zu widmen. Dies legitimiert die Entscheidung, ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' als wesentliche Themen im Rahmen der Schulpraktischen Studien zu bestimmen, die – wie im folgenden Abschnitt präzisiert werden soll – im Sinne forschenden Lernens sinnvoll mit und von den Studierenden selbst bearbeitet werden.

Hiermit wird auch die Kritik von HASCHER/ PAULUS (2007, 6) aufgegriffen, die betonen, dass bisher der „Thematik der Gesundheit, des Verhaltens wie der Verhältnisse, ... in der Ausbildung von LehrerInnen allerdings noch zu wenig Beachtung geschenkt" werde. Mit dem Begriffspaar ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' als Thematik universitärer Lehrveranstaltungen im Rahmen von Lehramtsstudiengängen wird dabei bereits im Studium bewusst das Augenmerk nicht nur auf gesundheitliche Risiken und Defizite, sondern auch auf Gesundheitsförderung und Ressourcen gelenkt. Im Sinne von Verhaltens- und Verhältnisprävention kommt sowohl die personale Komponente – also das individuelle gesundheitsför-

dernde wie gesundheitsgefährdende Verhalten – in den Blick, wie auch der Einfluss und die Veränderung von Umwelt- und Lebensbedingungen – in diesem Fall konkret von Arbeitsbedingungen beruflicher Schulen und im Unterricht.

### *4.2.2 Konkrete Umsetzung zum forschenden Lernen zur ausgewählten Thematik*

Wie oben dargelegt (s. Punkt 4.1), ist das in den Studiengängen BA Berufliche Bildung an der Universität Osnabrück im dritten Semester verortete Allgemeine Schulpraktikum, und damit die erste Konfrontation mit der Praxis beruflicher Schulen im Studium, eingebettet in die universitären Veranstaltungen zur Vor- und Nachbereitung.

**Im Vorbereitungsseminar** werden die Studierenden an folgende drei Erkundungsschwerpunkte herangeführt:

- Schule (Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum)
- Lehrerberuf (‚Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘)
- Unterricht (Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien)

Zu dem zweiten Schwerpunkt wird im Zusammenhang mit den Fragen nach den Aufgaben und Anforderungen des Lehrerberufs auch die Thematik von Belastungen sowie gesundheitlichen Risiken und präventiven Maßnahmen behandelt. Damit geht auch eine Auseinandersetzung mit den relevanten Begriffen einher. Die Studierenden setzen sich zudem mit den empirischen Befunden auseinander, wie sie in den unter Punkt 4.2.1 angeführten Texten dargelegt sind. Diese Texte werden in dem umfangreichen Reader zu der Veranstaltung zur Verfügung gestellt.

Für die Erkundungen im Praktikum stellt die Thematik ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘ allerdings eine Option dar, bei der sich Bezüge zu allen drei Erkundungsschwerpunkten aufzeigen lassen (s. Tabelle 2): Unter dem ersten forschungsorientierten Zugang ‚Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum‘ ergeben sich Fragestellungen nach den strukturellen und organisatorischen Maßnahmen zum Umgang mit Belastungen und zur Gesundheitsprävention auf institutioneller Ebene, zum Stellenwert der Gesundheitsförderung innerhalb von Schulprogrammen, zu speziellen Projekten oder Kooperationen u. ä. m. In Bezug auf den zweiten Zugang (‚Von der Schüler- zur Lehrerrolle‘) kann das Belastungserleben Lehrender ebenso der Fokus der Erkundung sein wie deren individuelle Präventions- und Bewältigungsstrategien; thematisieren lassen sich hier aber auch die Belastungssituationen und Entlastungsmöglichkeiten der Studierenden während des Praktikums oder der Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst u. ä. m. In Bezug auf die Erkundung von Unterricht als drittem forschungsorientierten Zugang spielt vor allem der Umgang mit Unterrichtstörungen oder mit so genannten ‚schwierigen Schülern‘ eine große Rolle, da dies als zentraler Belastungsfaktor angesehen wird. Das Erkenntnisinteresse kann sich aber auch darauf richten, inwieweit kollegiale Unterstützung durch Teamteaching oder andere Formen von Kooperation im Lehrerteam praktiziert und als Entlastung verstanden bzw. erlebt werden oder wie z. B. die Schulleitung ihre Verantwortung für ein gesundheitsförderliches Schul-

klima im Rahmen von Unterrichtsevaluationen wahrnimmt. Die in der Tabelle 2 gewählten Formulierungen für diese Bezüge wurden bewusst so weit gefasst, dass sich alle diese Aspekte darunter subsumieren lassen.

Tabelle 2: **Erkundungsschwerpunkte und Bezüge zur Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'**

| **Erkundungsschwerpunkte** | **Inhaltliche Bezüge** |
|---|---|
| 1. Berufliche Schule als Handlungs- und Erfahrungsraum | Gesundheitsförderung auf institutioneller Ebene |
| 2. Lehrerberuf – ‚Von der Schüler- zur Lehrerrolle' | Belastungserleben, Verhaltensmuster und -prävention |
| 3. Unterrichtsbeobachtung und -analyse unter didaktischen Kriterien | Gesundheitsförderliches Unterrichtsklima |

Die Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' eignet sich insgesamt hervorragend, um mit den Studierenden bereits in der Vorbereitung alle diese Perspektiven gedanklich ‚durchzudeklinieren', Forschungsfragen zu entwickeln, das jeweilig zugrunde liegende Erkenntnisinteresse abzuklären, die Fragestellungen exemplarisch zu operationalisieren und über angemessene Methoden der Erkundung sowie über forschungsethische Fragen zu diskutieren. So erhalten die Studierenden Anregungen für ihre eigenen Erkundungsprojekte im Zusammenhang mit einer Thematik, die alle – wenn noch nicht aktuell, so doch potentiell – direkt betrifft, und sie erhalten zugleich Einblick in Fragen der Forschungsmethodik. Bei der Findung und Entwicklung einer Fragestellung ebenso wie bei der theoretischen Fundierung ist die inhaltliche Affinität zu den drei beruflichen Fachrichtungen (Gesundheitswissenschaft, Pflegewissenschaft und Kosmetologie) ein großer Vorteil und eine Ressource. So kann direkt an Inhalte angeknüpft werden, die im Rahmen eines Pflichtmoduls ‚Prävention und Gesundheitsförderung' vermittelt werden. Damit werden die Allgemeinen Schulpraktischen Studien curricular auch in Beziehung zu den fachwissenschaftlichen Studienelementen gesetzt.

Mit den Studierenden gemeinsam muss allerdings deutlich herausgearbeitet werden, dass die primäre Zielperspektive ihrer Erkundungen in ihrem eigenen Lerngewinn und zwar sowohl in theoretisch-reflexiver als auch in selbstreflexiver Hinsicht zu sehen ist. Es besteht nicht der Anspruch an die Studierenden, in dieser frühen Ausbildungsphase bereits neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. So wird ihnen verdeutlicht – bereits mit dem Begriff des forschungsorientierten Zugangs als einer ersten Heranführung an Forschung –, dass das Anspruchsniveau nicht unüberwindlich ist und es in diesem Studienabschnitt zunächst darum geht, sich in einen distanziert-forschenden Blick auf die (spätere) berufliche Praxis einzuüben, einen forschenden Habitus zu entwickeln und nicht zuletzt Interesse und Freude an dieser Form des Lernens zu wecken. Damit soll auch einem Überforderungserleben der Studie-

renden im Praktikum vorgebeugt werden. Zudem werden die Studierenden ausdrücklich dazu ermutigt, die Erkundungsschwerpunkte für ihr Praktikum selbst und nach eigenem Erkenntnisinteresse zu wählen und nicht als eine Art ‚Pflichtübung' vorgegebene Themen zu bearbeiten. Es wird auch darauf hingewiesen, sich nicht vorzeitig auf Themen festzulegen, sondern die Möglichkeit zu nutzen, eigene Fragestellungen im Zusammenhang mit Besonderheiten an der jeweiligen Praktikumsschule bzw. aus dem situativen Erleben im Praktikum heraus zu entwickeln.

**Im Verlauf des Praktikums** setzen die Studierenden ihre Erkundungen dann schrittweise um. Erfahrungen der Autorinnen sowie die Rückmeldungen in den Praktikumsberichten verweisen darauf, dass die theoretische Vorbereitung allein weder hinreicht, um die Relevanz der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung', noch um die Schwierigkeiten systematischer Erkundungen bewusst zu machen. Erst die Erfahrungen im Praktikum, die unmittelbare Veranschaulichung von Belastungsmomenten, Reaktions- und Präventionsmaßnahmen u. ä. m. machen die Problematik ‚begreifbar', erst das ‚Sich-Einlassen' auf eine forschende Haltung schärft auf der Grundlage obiger Erfahrungen/Rückmeldungen demnach den Blick für methodische und methodologische Fragen und erst die reflektierende Auseinandersetzung mit den eigenen Erkundungsprojekten und deren Ergebnissen ermöglicht es, zu einem vertieften Lern- und Erkenntnisprozess zu gelangen. Um diesen Prozess zu unterstützen, werden die Studierenden dazu angeleitet Praktikumstagebücher zu führen, die zugleich der Dokumentation sowie der Selbstreflexion dienen. Dieses Instrument hat nicht zuletzt einen praktischen Bezug zur Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung', weil Studierende hier nicht nur ihre Ideen, sondern ebenso ihre Gefühle, Schwierigkeiten und Belastungen in ihrer Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten artikulieren und so über ihr eigenes Belastungserleben und -verhalten nachdenken können. Nicht zuletzt spielen für die Studierenden hier auch immer die Fragen nach der eigenen Berufseignung und der Berufswahlüberprüfung eine Rolle, da sie sich damit auseinandersetzen, was sie in ihrem zukünftigen Beruf an Belastungen erwartet und wie sie ihre eigenen gesundheitlichen Risiken und Ressourcen in diesem Zusammenhang einschätzen. Ohne an dieser Stelle der sehr problembehafteten, weil auch kontrovers diskutierten Frage nach der Berufswahlüberprüfung als Zielsetzung im Rahmen von ‚Schulpraktika' mehr Raum geben zu können (vgl. hierzu die Kontroverse zwischen BECK (1987;1988) und ROTHGÄNGEL (1987) gegen Ende der 80er Jahre), soll hier lediglich der Hinweis erfolgen, dass dies ein ausführlich behandeltes Thema der begleitenden Seminare darstellt.

**Das Nachbereitungsseminar** und der Praktikumsbericht dienen schließlich der Funktion, die im Praktikum gewonnenen Erfahrungen und erhobenen Daten mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse ebenso wie bezüglich des je eigenen beruflichen Werdegangs aufzuarbeiten. Hier wird angeknüpft an die Denkfigur des Dreiecksgefüges von ‚Wissenschaft, Praxis und Person' (vgl. Punkt 2). Dadurch wird den Studierenden zunehmend ermöglicht, ihr theoretisches Wissen auf die Praxis zu beziehen, den Sinn wissenschaftlicher Erkenntnis zu verstehen und zugleich die grundlegende Differenz von Theoriewissen und Handlungswissen zu erfassen, so dass sie erkennen, dass theoretisches Wissen nicht direkt in Handeln transferierbar ist.

Wichtiger dritter Bezugspunkt sind dabei immer die Studierenden als Personen mit ihrem je subjektiven Erleben und ihren subjektiven Theorien, die im Sinne einer Selbstreflexion u. a. in Relation zum Theoriewissen gesetzt werden. In Bezug auf die Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' bedeutet dies z. B., das eigene Vorverständnis über Berufsbelastungen von Lehrern und Lehrerinnen mit den Beobachtungen aus der Praxis sowie mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand abzugleichen und so zu einem tieferen Verständnis der Problematik zu gelangen. Es bedeutet aber auch, Konsequenzen für die eigene Person, das Studium und den beruflichen Werdegang zu erarbeiten. In diesem Kontext zeigten sich bei einigen Studierenden eine erhebliche Betroffenheit über die Belastungen, die sie in dem von ihnen angestrebten Beruf erwarten, sowie z. T. auch Zweifel an der eigenen Berufseignung. Als ein Korrektiv zu dieser negativen Perspektive konnte ein Großteil der Studierenden aber auch sehr positive Erfahrungen anführen. Sie hatten im Laufe des Praktikums wahrgenommen, wie Lehrende Freude und Begeisterung für ihren Beruf und insbesondere bei der Arbeit mit den Lernenden ausstrahlten. Die Untersuchungen von SCHAARSCHMIDT weisen neben den bedenklichen Mustern ja auch das positive Vorbild engagierter Lehrkräfte mit dem Muster A auf. Eine positive Vorbildfunktion von Lehrenden gegenüber Lehramtsstudierenden erscheint den Autorinnen als wichtiger Faktor in der beruflichen Sozialisation. Bezüglich der hier fokussierten Thematik kann die Entwicklung einer positiven Erwartungshaltung zur Berufszufriedenheit bei möglichst realistischer Einschätzung von Belastungsmomenten einen entscheidenden gesundheitsförderlichen Aspekt darstellen. Dies darf auch im Rahmen der Hochschullehre nicht vernachlässigt werden.

Im Nachbereitungsseminar erfolgen dann auch inhaltliche Vertiefungen und dabei wird neben anderen Themen die Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' wieder aufgegriffen. Dies erfolgt z. B. durch Expertendiskussionen, zu denen bisher Vertreter der Schulleitung und aus dem Vorbereitungsdienst eingeladen und bei denen immer auch auf explizite Nachfrage der Studierenden Belastungsmomente und Entlastungsmöglichkeiten angesprochen wurden. Zudem wurden einzelne Präventionsmöglichkeiten gezielt vorgestellt und diskutiert, wie z. B. Verfahren der Kollegialen Beratung oder Möglichkeiten der Stimmschulung. Darüber hinaus entwickelten die Studierenden auf der Basis der jeweiligen Studienpläne Perspektiven bzgl. inhaltlicher Schwerpunktsetzungen im weiteren Studium und der Mitgestaltung von Studieninhalten. Dabei zeigte sich ihr Interesse an einer Fortführung der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung', insbesondere zum Aspekt der Präventionsmöglichkeiten.

Tatsächlich – so lässt sich an Hand der Praktikumsberichte des vergangenen Jahres belegen – wird die Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' für die Erkundungen von vielen Studierenden aufgegriffen. Konkrete Fragestellungen richten sich dabei auf alle drei forschungsorientierten Zugänge, z. B. auf Sucht- oder Gewaltprävention als Thema von Schulprogrammen, auf die Einführung von Kollegialer Beratung oder der so genannten Trainingsraum-Methode als institutionelle Maßnahme zur Entlastung der Lehrenden, auf die Erfahrungen von Beratungslehrerinnen und -lehrern, auf die Effektivität von reaktiven Maßnahmen bei Unterrichtsstörungen u. a. m. Auch Erhebungen zu Aufgaben von Lehrenden, Befragun-

gen zum Lehrerbild, zu dem, was ein ‚guter Lehrer' oder was ‚typisch für Lehrer' sei, bieten Anknüpfungspunkte zu der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'. Ergebnisse dieser Befragungen spiegeln Erwartungshaltungen, Idealisierungen aber auch Abwertungstendenzen wider, mit denen Lehrende konfrontiert werden. Sie eignen sich gut, um den Studierenden die Problematik des ambivalenten Lehrerbildes bewusst zu machen. Nicht zuletzt lassen sich im Sinne der Selbstreflexion in diesem Kontext auch die subjektiven Theorien und Vorurteile der Studierenden selbst zu ihrem bisherigen Lehrerbild thematisieren.

Die Praktikumsberichte und Rückmeldungen der Studierenden zeigen, dass gerade zu der hier im Mittelpunkt stehenden Thematik vielfache Verknüpfungen sowohl zu anderen Themen als auch zwischen den verschiedenen Erkundungsschwerpunkten herzustellen sind, so dass dies als eine zentrale Thematik der Allgemeinen Schulpraktischen Studien verstanden wird.

## 5 Probleme und Perspektiven

Die hier aufgezeigte Konkretisierung zum Ansatz des forschenden Lernens wird von den Autorinnen als eine sinnvolle Möglichkeit gesehen, Praxisbezug in einen reflexiven Kontext zu stellen, der den Studierenden die Sinnhaftigkeit von Studium für pädagogisch-professionelles Lehrerhandeln im Zusammenhang mit ihrem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess verdeutlichen kann. Die in Schulpraktischen Studien gemachten Erfahrungen werden durch den Rückgriff auf theoretische Erkenntnisse und die Auseinandersetzung mit selbstreflexivem Wissen in einen studien- und professionsbezogenen Zusammenhang gestellt, so dass ein gezielter Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte geleistet werden kann. Darüber hinaus konnte angesichts der grundsätzlichen Bedeutung der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' aufgezeigt werden, warum eine Auseinandersetzung im Kontext der Schulpraktischen Studien sinnvoll, ja geradezu notwendig erscheint und welche Möglichkeiten der Auseinandersetzung gerade hier über den Ansatz des forschenden Lernens eröffnet werden. Insbesondere bei dieser Thematik zeigte sich, wie wichtig der Einblick in das Berufsfeld ist, da die ‚Betroffenheit' und das ‚Durchdringen' der Thematik sowie das Erfahren ebenso positiver Beispiele im Umgang mit Anforderungen und der Setzung präventiver Maßnahmen (im Sinne von Verhältnis- und Verhaltensprävention) insbesondere durch die Konfrontation mit der im Praktikum gewonnenen Ergebnisse auftrat. So trifft SCHLÖMER-KEMPER (2006, 193) den Kern, wenn er schreibt, dass „methodengestützte Analyse und theorieorientierte Reflexionen .. erst dann als bedeutsam erlebt werden können, wenn die Studierenden in konkrete Handlungssituationen einbezogen sind, ... die zu einem vertieften Verständnis führen ...". Situationen, die nur in Form von Texten oder über Videos vermittelt werden, erreichen sicherlich nicht die Betroffenheit wie die Situation selbst. Dies konnte gerade anhand der Thematik ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung' aufgezeigt werden. Zugleich kam das Thema ‚Lehrereignung' von den Studierenden zur Sprache, ohne dass dies in unmittelbaren Zusammenhang – wie sonst gerne – mit eigenen Unterrichtsversuchen gestellt wurde. Diesbezüglich wurde auch der Wunsch geäußert, sich früher mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, z. B. in Form von Selbsteinschätzungsbögen.

Vor dem Hintergrund der ersten Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden in Gruppendiskussionen und in den Praktikumsberichten wurden bereits einzelne Veränderungen an der Konzeption vorgenommen, wie z. B. die Reduktion auf zwei statt bisher drei zu bearbeitende Erkundungsaufträge. So hat sich gezeigt, dass durch das BA-Studium und die damit verbundenen studienbegleitenden Prüfungen zusätzliche Anstrengungen für die Studierenden gegeben sind, die sich z. T. negativ beeinflussend auf die Bearbeitung der Arbeitsaufträge und auf die parallel zeitgleich zu erstellenden Praktikumsberichte während des Allgemeinen Schulpraktikums auswirken. Daher musste z. B. der Abgabetermin der Praktikumsberichte deutlich verlängert werden. Auf die im Zusammenhang mit den neuen Studienstrukturen verbundenen Bedenken unter dem Blickwinkel forschenden Lernens weisen auch andere Autoren hin (vgl. hierzu z. B. HORSTKEMPER 2006; SCHLÖMERKEMPER 2006). Auch hat sich gezeigt, dass im Umgang mit forschungsmethodischen Fragestellungen deutlich mehr Unterstützung zu geben sein wird, um die Studierenden nicht zu überfordern. So wäre z. B. eine Möglichkeit die Einrichtung von Tutorien in Form von Kleingruppen, in denen forschungsmethodische Fragestellungen im Mittelpunkt stehen. Hierüber wird derzeit im Rahmen der eigenen Konzeption nachgedacht. Ebenfalls wird über eine stärkere Berücksichtigung von Fallarbeit auf der Basis studentischer Praktikumserfahrungen nachgedacht, worüber u. a. hermeneutisches Sinnverstehen gefördert werden soll (vgl. hierzu HELSPER 2001).

Insgesamt betrachtet erfordert die Umsetzung forschenden Lernens einige Rahmenbedingungen, die sich z. B. in organisatorischer Hinsicht auf die Gruppengröße, Absprachen mit den Schulen und themenbezogene Einführung der Mentoren bezieht. Diesbezüglich sollte auch die von BOELHAUVE angesprochene ethische Perspektive im Umgang mit diesem Ansatz beachtet sowie herausgestellt werden, dass es nicht um eine ‚Überprüfung von Schule und Lehrkräften', sondern primär um den Lerngewinn der Studierenden geht. Gleichzeitig ist herauszustellen, dass auch die Lehrenden davon profitieren können, da, so unter Bezugnahme auf BLÖMEKE (vgl. 2002, 77), forschendes Lernen auch dazu beitragen könne, dass Lehrkräfte sich ihrer subjektiven Theorien bewusster werden und diese vor dem Hintergrund der Ergebnisse reflektieren. Dies setzt allerdings eine Bereitschaft im Sinne von Offenheit und Distanznahme bei den Lehrkräften voraus.

Im Hinblick auf die weiteren Perspektiven sollten Evaluationen zur Selbst- und Fremdeinschätzung zum Ansatz des forschenden Lernens und der damit im jeweiligen Fall verbundenen Zielsetzungen angelegt werden. Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass dem selbstreflexiven Lernen eine Schlüsselfunktion zuteil werden sollte, geleitet von der Prämisse, dass die Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit eine wesentliche, ‚steuernde' Aufgabe bzgl. des individuell zu betrachtenden Professionalisierungsprozesses zukommt.

Angesichts des mit forschendem Lernen verbundenen Anspruchs an Studierende widmet sich ein letzter Gedanke dem Blickwinkel der Thematik ‚Gesundheit im Studium'. Um diesem Ansatz eine langfristige Chance zu geben, ist es notwendig, nicht nur auf o. g. Rahmenbedingungen zu achten, sondern grundsätzlich auch in hochschuldidaktischer Perspektive und unter dem Gesichtspunkt lernförderlicher Umgebungen Voraussetzungen zu schaffen, die Universität gerade in Zeiten von Bachelor und Master zu einem Ort werden lassen, der Frei-

räume ermöglicht und die Gesundheit von Studierenden ernst nimmt. Die Hochschule als ein Lernort sollte sich angesichts verändernder Studienstrukturen in Zukunft noch stärker der Frage nach gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen stellen, auch wenn bereits das Konzept ‚gesundheitsfördernde Hochschule' (vgl. hierzu SONNTAG et al. 2000) besteht. Vielmehr wird es in Zukunft auch darauf ankommen müssen, diesem Aspekt über die Einschätzung der Studierenden bzgl. des ‚Erkennens' und ‚Wahrnehmens' einer gesundheitsfördernden Hochschule in Form von Evaluationen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Zugleich wird hierüber die Möglichkeit geschaffen, mit Blick auf das spätere Arbeitsfeld Schule auf positive Erfahrungen im Lernort Hochschule, möglicherweise auch im Sinne der aktiven Mitgestaltung von Studierenden, zurückzugreifen.

## Literatur


ALTRICHTER, H./ MAYR, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164-184.

AMRHEIN, O./ NONNENMACHER, F./ SCHARLAU, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semsterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt am Main.

BACKES-HAASE, A. (2004): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BAACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler, 33-69.

BASTIAN, J./ COMBE, A./ HELLMER, J./ HELLRUNG, M./ ROGGATZ, C. (2002): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In: DIRKS, U./ HANSMANN, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/ Obb., 129-141.

BASTIAN, J./ COMBE, A./ HELLMER, J./ HELLRUNG, M./ MERZIGER, P. (2006): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 153-166.

BAUER, J. (2005): Die Freiburger Schulstudie. In: DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND (Hrsg.): Lehrergesundheit – Prävention statt Reaktion. Schulen brauchen gesunde Lehrerinnen und Lehrer. Berlin, 53-65.

BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (1997): Editorial. In: BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. (Schriften der DGfE; Beiträge zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996). Opladen, 7-16.

BECK, K. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung. – Ein curriculares Problem in der Handelslehrerausbildung. In: wirtschaft und erziehung, H. 7/8, 224-228.

BECK, K. (1988): Schulpraktikum und Berufsentscheidung – Eine Erwiderung. In: wirtschaft und erziehung, H. 7/8, 241-244.

BOELHAUVE, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: HILLIGUS, A. H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung, Bd. 10). Münster, 103-126.

BLÖMEKE, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (BAK) (2009): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Reihe 5). Neuauflage nach der 2. Aufl., (1970). Bielefeld.

DIRKS, U./ HANSMANN, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/ Obb.

FEINDT, A. (2005): Forschen für Schulentwicklung. Eine sinnvolle Aufgabe für Lehramtsstudierende? In: Pädagogik, 57, H. 7/8, 10-13.

GEBKEN, U. (2006): Lebenslanges forschendes Lernen in allen Phasen der LehrerInnenbildung. Erfahrungen aus der Oldenburger Teamforschung. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 243-250.

GEHRKE, J./ SIELAND, B./ SCHUHMACHER, L./ BRÄUER, H./ NIESKENS, N. (2004): DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung. Hamburg.

HASCHER, T./ PAULUS, P. (2007): Gesundheit im Studium. Editorial. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 7, H. 4, 4-7.

HELSPER, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1, H. 3, 7-15.

HORSTKEMPER, M./ BECK, E. (2001): Forschen lernen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1, H. 3, 4-6.

HORSTKEMPER, M. (2006): Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 119-130.

HUBER, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10). Stuttgart, 114-138.

HUBER, L. (2006): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 17-38.

KEUFFER, J./ OELKERS, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2007): Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.pdf (10-10-2009).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. (Beschluss der KMK vom 02.06.2005). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (10-10-2009).

MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz BAUMERT). Düsseldorf. Online:
http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf (10-10-2009).

NONNENMACHER, F. (2000): Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: Päd.-Forum, 28, H. 4, 330-335.

OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (2006): Einleitung. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 9-14.

OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg.

ROTHGÄNGEL, E. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung – Ziele des Praktikums in der Handelslehrerausbildung – zum Artikel „Schulpraktikum und Berufsentscheidung ...“ in Heft 7/8 1987. In: wirtschaft und erziehung, H. 2, 53-56.

ROTHLAND, M./ TERHART, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: ROTHLAND, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, 11-31.

SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) (2004a): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel.

SCHAARSCHMIDT, U. (2004b): Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In: BECKMANN, U./ BRANDT, H./ WAGNER, H.

(Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa. Weinheim und Basel, 100-114.

SCHNEIDER, R./ WILDT, J. (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Neues Handbuch Hochschullehre, 1-30.

SCHLÖMERKEMPER, J. (2006): Forschender Habitus im Lehrberuf. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg,187-198.

SONNTAG, U./ GRÄSER, S./ STOCK, C./ KRÄMER, A. (Hrsg.) (2000): Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Weinheim und München.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.

WEYLAND, U. (1999): Schulpraktische Studien auf dem Prüfstand. In: berufsbildung, 53, H. 58, 33-35.

WEYLAND, U. (2006): Schulpraktische Studien im Kontext gestufter Lehrerausbildung. Probleme und Perspektiven. In: berufsbildung, 60, H. 97/98, 56-57.

WILDT, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 73-86.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf (10-10-2009).

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

WEYLAND, U./ BUSCH, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit' und ‚Lehrerbelastung'. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorinnen:

### Dipl.-Ghl. ULRIKE WEYLAND

Institut Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

E-mail: uweyland (at) uos.de

Homepage: http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/1251htm

### JUTTA BUSCH, M. A.

Institut Erziehungswissenschaften, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

E-mail: juttabusch (at) t-online.de

Homepage: http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/1251htm

Ilona Ebbers, Claudia Krämer-Gerdes &
Christiane Schürkmann
(Universität Siegen, ZöBiS)

# Fachdidaktische Innovationen in der Lehramtsausbildung zur Intensivierung von Lehr-/Lernprozessen in Theorie und Praxis

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/ebbers_etal_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**ABSTRACT** (EBBERS/ KRÄMER-GERDES/ SCHÜRKMANN 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/ebbers_etal_bwpat17.pdf

Das Lehramtsstudium ist ein wichtiger Teil des beruflichen Sozialisationsprozesses, in dem Möglichkeiten zur Reflexion des Fachwissens und didaktischer Kompetenzen, des Rollenverständnisses sowie zum Sammeln persönlicher Praxiserfahrungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Vor diesem Hintergrund ist eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Fachwissenschaft und Fachdidaktik notwendig. Ziel des Beitrages ist es, sowohl theoretische Begründungen für den Entwurf innovativer Ansätze zur Verbesserung der Handlungskompetenz beziehungsweise Interaktionsfähigkeit der angehenden Lehrer und Lehrerinnen aufzuzeigen als auch anhand eines Beispiels eines didaktischen Seminars im Bereich Wirtschaftswissenschaften am Zentrum für ökonomische Bildung an der Universität Siegen eine mögliche Erprobungsform vorzustellen. Der konzeptionelle Entwurf untersucht, welchen Beitrag die Videografie in der Lehramtsausbildung für die Reflexion des eigenen Handelns und zur Professionalisierung auch im Hinblick auf die Vermittlung von schulrelevantem Ökonomiewissen leisten kann. Es soll erörtert werden, inwieweit die aufgezeichneten Unterrichtssequenzen den Studierenden helfen können, ihre angewendeten Interaktionsstrategien zu identifizieren, zu reflektieren und im Hinblick auf zukünftiges Handeln in der Lehrerrolle weiter zu entwickeln.

Zunächst wird die innovative Seminarkonzeption mit der Fokussierung auf die Verzahnung von Theorie und Praxis einführend vorgestellt. Danach soll die Bedeutung von Videografie zur Identifikation und Reflexion von professionellem Lehrerhandeln unter Bezugnahme auf theoretische Grundlagen der beruflichen Sozialisation und der sozialen Interaktion hergeleitet werden. Im vorletzten Abschnitt werden der Inhalt und die didaktische Aufbereitung der geplanten Erprobung beschrieben. Dabei wird auch auf die erwarteten Auswirkungen bezüglich der Lernpotenziale dieses Veranstaltungsformates durch den Einsatz von Videografie für die Studierenden eingegangen.

## Subject-didactic innovations in teacher training on the intensification of teaching and learning processes in theory and practice

The teacher training degree is an important component of the professional socialisation process in which possibilities for reflection on subject knowledge and on didactic competences, on the understanding of their role, as well as collecting personal practical experiences, is becoming increasingly important. Against this background a stronger dovetailing of theory and practice as well as of subject knowledge and subject didactics is necessary. The aim of the paper is, on the one hand, to show the theoretical reasons for designing innovative approaches to improve the competence of action, that is, the interactive skills, of the trainee teachers, as well as to present a possible way of testing it using the example of a didactic seminar in the field of Economics at the Centre for Economics Education at the University of Siegen. The conceptual outline examines the potential contribution that can be made by videoing in teacher training for the reflection of one's own actions

and for professionalisation with regard to imparting economics knowledge that is relevant to school. It aims to discuss the extent to which the recorded teaching sequences can help the students to identify the interaction strategies they used, to reflect on them and to develop them further with regard to their future actions in the role of teacher.

Firstly, the innovative seminar concept is presented with its focus on the dovetailing of theory and practice. Following this, the significance of videoing for the identification and reflection of professional actions is assessed with reference to theoretical foundations of professional socialisation and social interaction. In the penultimate section the content and the didactic preparation of the planned testing are described. This includes dealing with the expected consequences for the students with regard to the learning potential of this format of session through the use of videoing.

**ILONA EBBERS, CLAUDIA KRÄMER-GERDES & CHRISTIANE SCHÜRKMANN** (Universität Siegen, ZöBiS)

# Fachdidaktische Innovationen in der Lehramtsausbildung zur Intensivierung von Lehr-/ Lernprozessen in Theorie und Praxis

## 1 Innovative Ansätze in der Lehramtsausbildung im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich

Das Lehramtsstudium wird von den Autorinnen als Teil eines Professionalisierungsprozesses verstanden, in dem es für die angehenden Lehrer und Lehrerinnen von großer Bedeutung ist, dass sie ihre Motivationslagen, ihr Rollenverständnis und ihre persönlichen Erfahrungen reflektieren können. Als Professionalisierung wird hierbei allgemein die kontinuierliche Verbesserung der eigenen Reflexions- und Handlungskompetenz verstanden sowie die kontinuierliche Arbeit an persönlichen Entwicklungsaufgaben (vgl. MEYER 2007, 84). Dazu gehört auch der bewusste Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen an die Lehrerrolle, wenn es im Unterricht darum geht zu entscheiden, auf Kooperation zu setzen oder zu befehlen, Grenzen zu ziehen oder Freiheiten zu bieten sowie Nähe herzustellen oder eher distanziert zu sein (vgl. MEYER 2007, 87).

Neben der fachlichen Kompetenz ist die fachdidaktische Kompetenz unverzichtbar für die Ausübung des Lehrerberufs. Möglichkeiten, beide Kompetenzen zusammen in der Praxis möglichst früh einzusetzen und aufzubauen, gibt es bislang jedoch selten. In den Curricula sind Modelle für eine erfolgreiche Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im späteren Berufsfeld noch nicht in ausreichendem Maße verankert. Die Frage, was professionelles Lehrerhandeln ausmacht, wird im Wesentlichen kognitiv und theoretisch erarbeitet und zu wenig persönlich erlebt und nachvollzogen. Mit Hilfe innovativer Lehr-/Lernformen können dagegen theoretisches Wissen und praktisches Know-how miteinander verbunden werden. Dazu ist es unerlässlich, dass Theorie und Praxis stärker verzahnt werden und Lehramtsstudierende intensiver die Möglichkeit bekommen, real Unterricht zu gestalten und dieses Geschehen zu reflektieren.

Das neu konzipierte wirtschaftsdidaktische Seminar beschäftigt sich inhaltlich mit der Fragestellung, wie die Thematik der unternehmerischen Selbstständigkeit und Existenzgründung an allgemein- und berufsbildenden Schulen gelehrt und gelernt werden kann. Diese Frage ist keineswegs neu, sie kann aber noch nicht als zufriedenstellend beantwortet gelten. Die Antwort darauf steht in unmittelbaren Zusammenhang mit der institutionellen Einbettung des Themas in die Lehramtsausbildung. Diese muss auch berücksichtigen, wie die Thematik im jeweiligen Unterricht umgesetzt werden kann. Während berufsbildende Schulen sich dem Thema im Bereich der BWL bereits vermehrt geöffnet haben, sieht es so aus, als sei es an all-

gemeinbildenden Schulen beispielsweise im Bereich der Sozialwissenschaften[1] noch ein unbestelltes Feld, da die Rahmenlehrpläne neben einer allgemeinen Berufsorientierung keine explizite Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten der unternehmerischen Selbstständigkeit vorsehen. Hierbei geht es jedoch nicht nur um die ökonomischen Inhalte, sondern auch um die Vermittlung von persönlichen und sozialen Fähigkeiten.

Die Studierenden des zu erprobenden Seminars befinden sich im Hauptstudium und repräsentieren genau diese Fächergruppen mit dem Ziel zukünftig Sozialwissenschaften an Gymnasien, Real- und Hauptschulen oder Wirtschaft am Berufskolleg[2] zu unterrichten.

Im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration des Themas weist WEBER darauf hin, dass bei den Lehramtsstudierenden einerseits zunächst ein gewisses Problembewusstsein erzeugt werden muss und andererseits auch Anknüpfungspunkte in den akademischen Strukturen des Lehramtsstudium identifiziert und bzw. entwickelt werden müssen. Dazu gehört auch die Einbeziehung der Schulen als Kooperationspartner (vgl. WEBER 2002, 3 f.). Für die Erprobung konnten sowohl ein Gymnasium als auch ein Berufskolleg in Siegen gewonnen werden. Die Studierenden werden in zwei Gruppen à sechs Personen einmal pro Woche über einen Zeitraum von sieben Wochen mit jeweils einem elften Jahrgang dieser Schulen zusammenarbeiten.

Das Ziel des Seminars ist es, dass die Studierenden sowohl persönliche und für die Schule umsetzbare fachliche Kompetenzen aufbauen als auch ihre Vermittlungskompetenz und Interaktionsfähigkeit in der Realität erproben und somit persönliche Praxiserfahrungen gewinnen. In diesem Zusammenhang bietet sich der Einsatz von handlungsorientierten Lehr-/Lernkonzepten an, die es ermöglichen dieses neue Themengebiet zu explorieren und dabei gleichzeitig die Umsetzung im Schulunterricht berücksichtigen. Eine Methode, die die Reflexion des Unterrichtsgeschehens bzw. des Lehrerhandelns unterstützen kann und zum Einsatz kommt, ist die Videografie. Die Studierenden werden in ihrem Lehrerhandeln mit der Videokamera punktuell aufgenommen. Sie erhalten somit die Möglichkeit, den eigenen Unterricht erneut ohne den Interaktions- und Entscheidungsdruck der Unterrichtssituation wahrzunehmen und in der Gruppe zu reflektieren.

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie auf der Basis von theoretischen Konzepten zur sozialen Interaktion Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive des Lehrenden, hier der Studierenden in der Lehrerrolle, wahrgenommen und interpretiert werden kann und welche unterstützende Rolle die Videografie dabei einnehmen kann.

---

[1] In NRW ist das Fach Sozialwissenschaften ein Integrationsfach, das die drei Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft umfasst.

[2] Der Begriff des Berufskollegs ist nrw-spezifisch. Das Berufskolleg beinhaltet die Bildungsgänge der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule. Es ermöglicht den Erwerb der allgemein bildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife). Darüber hinaus können die Abschlüsse der Sekundarstufe I nachgeholt werden (vgl. Schulgesetz NRW, Stand: 1. 7. 2009, § 22).

# 2 Interaktion im Professionalisierungskontext der Lehramtsausbildung - eine theoretisch-methodische Konzeption

## 2.1 Theoretische Grundlagen zur Interaktion

Die Forderung einer Schwerpunktlegung auf Praxis- bzw. Handlungsorientierung im Rahmen des hier vorgestellten Seminars beinhaltet die Fragestellung, welches Verständnis dem menschlichen Handeln zugrunde gelegt wird, um theoretisch fundierte Thesen im Hinblick auf eine mögliche Professionalisierung des Lehrerhandelns herleiten zu können. So differenziert Wilson zwischen „Handeln“ und „Verhalten“, indem er das Handeln des Menschen „[...] als das für den Handelnden bedeutungs- und sinnvolle ‚Verhalten’ “ (WILSON 1980, 55) definiert. Der Begriff der sozialen Interaktion begründet sich auf Basis eines derartigen Verständnisses von „Handeln“, da gemäß der Weber’schen Definition keine voneinander isolierten Handlungen beim Menschen existieren, sondern fortlaufende Handlungsprozesse entstehen. Nach Weber wird demnach die Annahme getroffen, dass „soziales Handeln […] [subjektiv sinnhaft; d. V] auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER 1976, 8). Folglich entstehen Interaktionsprozesse zwischen den handelnden Akteuren basierend auf Aktion und Reaktion der agierenden Subjekte.

Wie jedoch erfolgt dieser Bezug des Handelns der Akteure in Abstimmung aufeinander auf Basis von Interaktionen? Die gegenseitige Interpretation der Subjekte während der Interaktion ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da die Akteure basierend auf dem Konzept der Rollenübernahme (vgl. MEAD 1973, 113) ihr Handeln aufeinander beziehen bzw. ausrichten, wobei die Interpretation somit stets zwischen EGO und ALTER stattfindet (vgl. TURNER 1962, 117f.). Das handelnde Subjekt (EGO) entwirft und verwirklicht seine Handlungen innerhalb seiner Rolle als kohärentes Muster von Verhaltensweisen (vgl. WILSON 1980, 58f.) orientiert an dem Handeln und der Rolle seines Gegenübers (ALTER). Das Individuum identifiziert bzw. interpretiert somit das Handeln seines Interaktionspartners, um sein eigenes Handeln bzw. seine Reaktion auf diesen abstimmen zu können (vgl. BLUMER 1969, 87). Der Erhalt der Interaktion zwischen den Interaktionspartnern bildet demnach eine implizite Bestrebung eines jeden Akteurs, da dieser – auf einer generalisierten Ebene argumentiert – , ohne Interaktionspartner handlungsunfähig werden würde.

Wie interpretiert der Studierende in der Rolle der Lehrperson sein Gegenüber und wie richtet er sein Handeln in der konkreten Unterrichtssituation aus? Diesen Fragestellungen soll im Kontext der Professionalisierung der Lehrerausbildung nachgegangen werden.

## 2.2 Interaktionsprozesse in Lehr-/Lernsituationen

Die zentralen Fragen, die sich unter Berücksichtigung der hier angeführten theoretischen Grundlagen stellen, beziehen sich auf die Ausgestaltung sowie auf die Bewertung von Interaktionsprozessen in Lehr-/Lernsituationen bzw. in Unterrichtsprozessen in der Schule. Aufgrund der Vielfältigkeit der Interaktionspartner und deren Erwartungen an den/die typische Lehrer/in wird sich der Fokus im theoretischen und anwendungsbezogenen Teil des Seminars

sowie innerhalb dieses Beitrags auf die Interaktionssituation der Subjekte im Klassenraum insbesondere auf die Lehrperson als Interaktionspart während des Unterrichts beschränken. Die Perspektive der Studierenden in ihrer Rolle als Lehrpersonen steht demnach in diesem Seminar im Vordergrund, um Professionalisierung und Intensivierung von Lehr-/Lernsituationen für die Lehramtsstudierenden zu thematisieren (vgl. GIESECKE 2001, 220).

Zunächst ist die Interaktionssituation, in welcher sich die lehrende Person innerhalb des Klassenraumes befindet, differenzierter zu betrachten. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden scheint wegen des institutionalisierten Kontextes zwar bedingt durch die verschiedenen Statuszuweisungen des/r „Lehrers/in“ und den „Schüler/innen“ definiert zu sein, jedoch gilt es, aufgrund innovativer Lehr-/Lernformen wie z. B. im Bereich des kooperativen Lernens (vgl. SAUM/ BRÜNING 2007) stetige Neuaushandlungen dieser Rollenverteilung zwischen den Interaktionspartnern zu berücksichtigen. In der Regel sieht sich die Lehrperson als einzelner Interaktionspartner mit ihrer Klasse auf zwei Ebenen konfrontiert. Zum einen ist der Aspekt einzubeziehen, dass jede/r Schüler/-in als jeweils individuelle/r und einzelne/r Interaktionspartner/-in durch den Lehrenden wahrgenommen werden kann. Zum anderen beinhaltet eine derartige Interaktionssituation zwischen Lehrer/-in und Schülern und Schülerinnen im Klassenraum oftmals aus Gründen der Komplexitätsreduktion und Rollenbildung einen Kollektivierungsprozess, der sich im sprachlichen Bereich durch Kollektivbildungen, wie „die Klasse“ oder „der Kurs“ verdeutlicht.

Ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass die Aufrechterhaltung der Interaktion zwischen den Interaktionspartnern ein Primärziel darstellt, bildet die differenzierte Frage nach einer „gelungenen Interaktion“ im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehrerhandelns einen Schlüsselaspekt. Die Frage, wann der/die Lehrer/-in/ professionell handelt, impliziert folglich die Frage, wann die Interaktion professionell gestaltet ist.

Der/die Lehrer/-in wendet demnach innerhalb des „Lehreralltags“ bewusst oder unbewusst Interaktionsstrategien an, um sich in der Lehrerrolle darzustellen und zu entäußern, sodass die Schüler/-innen sie/ihn in der Weise als Lehrperson identifizieren und interpretieren, in der sie/er wiederum intendiert, interpretiert zu werden. Diese These beinhaltet eine bewusst oder unbewusst vorhandene Intentionalität, die der/die Lehrer/-in innerhalb der jeweiligen Interaktionssituation anstrebt und die auf eine positive Bestätigung seiner/ihrer Person innerhalb der Lehrerrolle abzielt. In diesem Zusammenhang ist zudem darauf hinzuweisen, dass eine Bestätigung des Lehrers oder der Lehrerin in seiner/ihrer Rolle durch die Schüler/-innen eine gelungene Interaktion bedeutet, da folglich das gegenseitige „sich verstehen“ im Sinne des „sich interpretieren“ funktioniert und die Interaktion als positiv bewertet werden kann. Dies bedeutet folglich eine Bestätigung sowohl für die Lehrer/-innen als auch für die Schüler/-innen. Aus diesen Überlegungen kann die These abgeleitet werden, dass durch eine optimierte Interpretation zwischen EGO als Lehrer/-in und ALTER als Klasse oder Schüler/-innen eine Optimierung der Lehr-/Lernsituation entsteht. Der zentrale Aspekt im Rahmen der Handlungsorientierung durch die Möglichkeit die Rolle des Lehrenden einzunehmen, beinhaltet, dass für und durch die Interaktionspartner Optionen identifiziert und erarbeitet werden können, um ihre Interaktion im Hinblick auf Professionalisierungspotenziale zu optimieren. Da in

dem hier vorgestellten Seminar der Fokus auf dem Interaktionspart des/ der Lehrenden liegt, sind somit Interaktionsstrategien der sich erprobenden Studierenden im Hinblick auf ihre Gestaltungsinitiative der Interaktion im Klassenraum zu analysieren. Die Erarbeitung von Interaktionsmöglichkeiten ist dabei unter Einbezug von speziellem Wissen und Handeln in der Lehrerrolle zu betrachten. Die Beziehungen zwischen diesen drei Grundelementen soll nun in Bezug auf ihre Bedeutung für die Lehramtsausbildung näher beleuchtet werden.

### 2.3 Professionalisierung von Wissen und Interaktionsfähigkeit in der Lehrerausbildung

Der Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Wissensorganisation sowie der Strukturierung von Wissen beim Subjekt erfährt seit den sechziger Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit im Kontext der Frage der Lehrerausbildung (vgl. DANN 2008, 177). Es besteht auf Basis theoretischer Verknüpfungen ein enger Bezug zwischen Professionalisierung, Wissen und Interaktionsfähigkeit sowie daraus abgeleitet zum Handeln in der jeweiligen Rolle. Das Wissen der interagierenden Subjekte, aufgegliedert in verschiedene Wissensbestände (vgl. DANN 2008, 178f.) bzw. in Bereichen kumuliert, verfestigt und routinisiert sich während der Entwicklung des lernenden bzw. wissensinternalisierenden Subjektes (berufs-) biographisch zu einem langsam entstehenden Expertenwissen. In diesem Kontext ist Expertenwissen nicht auf fachliches und kognitives Wissens beschränkt, sondern bezieht sich zudem innerhalb dieser interaktionsspezifischen Betrachtungsperspektive stets auf das Wissen um die Interaktionsgestaltung in Bezug zum jeweiligen Partner, sodass diese zu einer in der oben beschriebenen Weise „gelungenen Interaktion“ führt.

In der universitären Phase des Ausbildungsprozesses von Lehramtsstudierenden bedeutet dies, dass der Lehrende während seiner Ausbildung zum Lehrer und zur Lehrerin durch den universitären und während der Praxisphasen schulisch institutionalisierten Kontext vermehrt Interaktionen mit Partnern führt, die sich dem Bereich der Lehrerausbildung thematisch und personell widmen. Weitere wesentliche Interaktionspartner während der Praxisphasen für den Ausbildungsprozess bilden selbstverständlich die Schüler/-innen, wobei diese zumeist erst in der zweiten Ausbildungsphase der Lehramtsauszubildenden verstärkt eine Rolle spielen. Die Interaktionen finden somit im ersten Teil der Lehrerbildung innerhalb des Lehramtsstudiums verstärkt zwischen Dozierenden und Studierenden statt, wobei reale bzw. nicht-simulierte Interaktionen mit Schüler/-innen bezogen auf die spätere Kerntätigkeit des Lehrens für die Studierenden in geringem Maße stattfinden.

Das Wissen um die Gestaltung von Interaktionen mit Schüler/-innen in konkreten Unterrichtssituationen steht in dem hier vorgestellten Seminar in Verbindung mit anschließenden reflektierenden Interaktionsmöglichkeiten im universitären Kontext im Vordergrund. Die Konzeption derartiger Seminare, die sowohl die theoretische Reflexion auf universitärer Ebene als auch die schulwirklichkeitskonstruierenden Interaktionssituationen im Klassenraum für die Lehramtsstudierenden gewährleisten, bedeutet somit eine Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten der Studierenden bezogen auf ihren zukünftigen Beruf des/r Lehrers/-in und folglich die Bereitstellung zusätzlicher Wissensbereiche schon in der ersten Phase der

Lehrerausbildung. Professionalisierung ist demnach im Kontext mit dem Erwerb von spezialisiertem Expertenwissen im Sinne von Prozessen der Wissensausdifferenzierung (vgl. BERGER/ LUCKMANN 2004, 82f.) zu verstehen, welche durch die Schaffung verschiedener Interaktionssituationen seitens des Studierendenangebots entwickelt werden kann. Aus dem Interesse an einer Erweiterung der Interaktionskontexte für Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase begründet sich die Fokussierung auf den Studierenden in dem Seminar, welcher sich am Anfang seines Wissenserwerbs bezüglich eines ausdifferenzierten Expertenwissens befindet. Zudem ist die Konzentration auf die/den Studierende/n als Subjekt der Interaktion im Klassenraum in der Weise zu legitimieren, da diese/r als *lernende Lehrperson* den Interaktionspart in der konkreten Unterrichtssituation bildet, welcher im Vorfeld die Interaktionsabläufe in seiner Unterrichtsplanung zu strukturieren versucht und diese innerhalb des realen Unterrichtskontextes koordiniert. Folglich trägt der Lehramtsstudierende während seiner praktischen Erprobung in seiner Rolle als Lehrender vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Handlungserwartungen als Pädagoge oder Pädagogin für den Interaktionsprozess im Klassenraum die Verantwortung.

Gemäß den Ausführungen von DANN ist Lehrerhandeln als „*zielgerichtetes Handeln*“ zu verstehen, wobei dies wiederum „absichtlich, ergebnisorientiert und mehr oder weniger geplant ausgeführt“ (DANN 2008, 181) wird, was einen gewissen Reflexions- und Bewusstseinsgrad des Handelnden bezogen auf seine Handlungsausrichtungen in seiner Lehrerrolle impliziert. Diese Planung des Lehrerhandelns ist in diesem Kontext als rollenkonformes Handeln zu verstehen, welches spezifisch an den Handlungserwartungen der Interaktionspartner des Lehrenden in seiner Rolle ausgerichtet ist. Da, wie theoretisch zu Beginn hergeleitet, der Zusammenhang zwischen Handeln und Interaktion beim Individuum auf Basis der Sozialität des Menschen besteht, kann demnach von einer Planung und somit strategischen Ausrichtung und Intentionalität der Lehrerinteraktionen gesprochen werden. Professionalisierung des Lehrerhandelns als Professionalisierung der Interaktion zwischen Lehrer/-in und Schüler/-innen im konkreten Unterrichtskontext einschließlich der Vorbereitungen des Lehrenden als Planung der Lern- und Interaktionsprozesse in der jeweiligen Unterrichtseinheit stehen somit als Lernelement für den Studierenden im Vordergrund. Deswegen ist es notwendig, dass die Studierenden frühzeitig und verstärkt Gelegenheiten erhalten diese wie beschrieben auch widersprüchlichen Erwartungen an die Interaktionsgestaltung zu erleben und auszubalancieren.

Es stellt sich die Frage, wie derartige Prozesse und Lernvorgänge für den Studierenden in seiner Erprobung als Lehrender im Hinblick auf die Professionalisierung seiner Interaktionsentscheidungen und Strategien in der konkreten Situation auf Ebene des Seminarverlaufes zu erarbeiten sind. Bevor derartige Optimierungsstrategien im Kontext des Seminars auf Basis der Erfahrungen und Handlungen der Studierenden zu erarbeiten versucht werden, wird dem Aspekt nachgegangen, auf welcher Basis diese Strategien bzw. das Interaktionsverhalten der Studierenden in ihrer Rolle als Lehrperson identifiziert und thematisiert werden können. Somit soll eine Reflexion über das Interaktionsverhalten der Studierenden zur Erhöhung der Planbarkeit von Interaktionsentscheidungen und lehrerspezifischem Handeln im Unterrichts-

geschehen und folglich eine Steigerung des Professionalisierungsgrades im Sinne eines bewussten und reflektierten Expertenwissens angeregt werden, wobei im Folgenden die Methode der Videografie eine entscheidende Rolle für die Konzeption des Seminars spielt.

## 3 Abbildung von subjektiven und intersubjektiven Prozessen und Interaktionen mittels Videografie

Die Erforschung und Beobachtung von Individuen in Lehr-/Lerninteraktionen in der hier präsentierten Seminarkonzeption orientiert sich an den Formen sowie der Nutzung der erziehungswissenschaftlichen Videografie, bei welcher das „Video als Basis zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen“ (DINKELAKER/ HERRLE 2009, 11) fungiert. Die Identifikation und Reflexion von Interaktionsmustern der agierenden und dokumentierten Personen sowie die Rekonstruktion des ihnen zugrunde liegenden Sinns (vgl. DINKELAKER/ HERRLE 2009, 11) stehen hierbei im Vordergrund. Die Fokussierung auf den Studierenden in seiner Rolle als Lehrender während seines Interagierens mit den Schüler/-innen im Klassenraum in seiner zu erprobenden Unterrichtseinheit sowie in der Rolle des Lernenden in den Anschlusssitzungen im Seminar kann somit durch die dokumentierenden Möglichkeiten der Datenaufzeichnungen gewährleistet werden. Die Kameraeinstellung wird demnach auf den/die Lehramtsstudenten/-in gerichtet, wobei somit auf die teilweise komplizierte Einholung rechtlicher Genehmigungen für das Aufzeichnen der Schüler/-innen verzichtet werden kann. Die Kamera filmt die Studierenden aus der ALTER-Perspektive, sodass die Wahrnehmung der Studierenden einschließlich ihrer erinnerten Erfahrungen in der sich anschließenden Phase der Reflexion um die Perspektive ihres Gegenübers erweitert wird (vgl. DINKELAKER/ HERRLE 2009, 25). Demnach ist die Beobachtung und Dokumentation der Lehramtsstudierenden von zentraler Bedeutung, sodass während der Betrachtung der Aufzeichnungen und Interaktionen über diese im universitären Seminar das dokumentierte Handeln und Interagieren der aufgezeichneten Person durch deren erinnernde subjektive Erfahrungen ergänzt werden können. Die Interpretation des für die anderen Seminarteilnehmer/-innen sichtbaren Verhaltens des aufgezeichneten Subjektes führt in Bezug auf die Professionalisierungsthematik in Verbindung mit den sprachlichen Entäußerungen des Aufgezeichneten zu einer Steigerung des Reflexionsgrades des handelnden Subjektes. Die Selbstbeobachtung durch die Betrachtung der Aufzeichnungen kann zu Selbstentfremdung führen, sodass das Individuum sich in seiner Wirkung von Außen bzw. aus der Perspektive seines Interaktionspartners unter Einbezug seiner Erinnerungen an die Situation aus der subjektiven Perspektive betrachtet. Aus der Annahme, dass diese Selbstbeobachtung zu Entfremdungszuständen bei dem sich betrachtenden Individuum führen kann, ist die These zu formulieren, dass das Individuum eine Selbstdistanz während der Betrachtung der eigenen Person aus der ALTER-Perspektive aufbaut und somit die Reflexion des eigenen Handelns gesteigert wird.

Die sprachliche Entäußerung als Versuch der Externalisierung erinnernder subjektiver Erfahrungen durch den Studierenden und die Versprachlichung der Selbstbeobachtung der eigenen Person im Kontext der Distanzbildung und Reflexionssteigerung bedeuten zudem die Objektivierung des Erlebten und die „Verfügbarmachung“ neuer Wissensbestände, wobei somit die

Sichtbarmachung von Alltagswissen (vgl. BERGER/ LUCKMANN 2004) zur Spezialisierung und Ausdifferenzierung in ein sich aufbauendes Expertenwissen stattfinden kann. Diese durch die sprachliche Externalisierung verfügbaren Wissensbestände über die Wirkung des Studierenden in der rollenspezifischen Interaktionssituation des Lehrenden werden durch die Beiträge und Entäußerungen der anderen Seminarteilnehmer ergänzt, die die Interaktionsstrategien und Handlungsentscheidungen des Studierenden auf Basis der Aufzeichnungen interpretieren. Folglich können in der anschließenden Interaktion zwischen den Seminarteilnehmern im Seminar unter Einbezug der Aufzeichnungen und somit sichtbaren Handlungen intersubjektive Prozesse erarbeitet werden. Die drei Komponenten Handeln, Wissen und Interaktion unter Einbezug der Handlungsorientierung und erziehungswissenschaftlichen Videografie sind demnach innerhalb des Professionalisierungskontextes bzw. der Intensivierung von Lehr-/Lernprozessen von zentraler Bedeutung. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge:

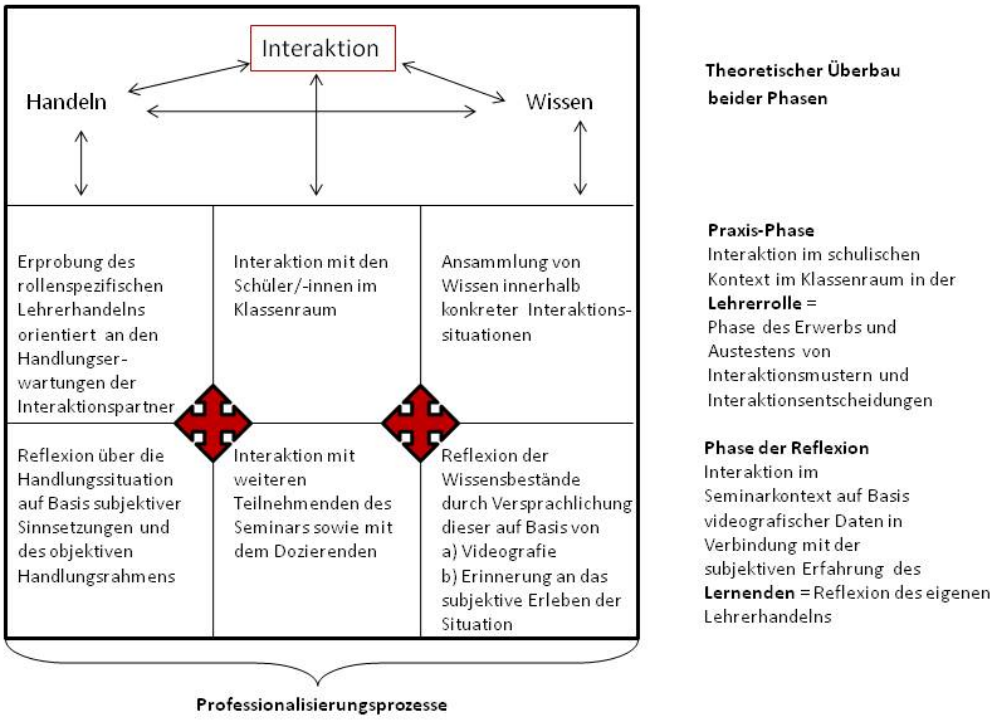


Abb. 1: Professionalisierungsprozesse in Praxis- und Reflexionsphasen (eigene Darstellung)

Die abgebildete Grafik veranschaulicht die Professionalisierungsprozesse. Die erste Phase bezieht sich vornehmlich auf den Aspekt der Handlungsorientierung bzw. die Erprobung des Studierenden in der Lehrerrolle in der konkreten Unterrichtssituation. Folglich steht die Subjektperspektive des „lernenden Lehrenden“ im Vordergrund, wobei die Schüler/-innen die

Interaktionspartner sind. Die zweite Phase beinhaltet die Reflexion auf Basis der per Videografie aufgezeichneten Daten, sodass die Interaktionspartner die weiteren Seminarteilnehmer sowie der Dozierende sind. Beide Phasen sind für die Intensivierung der Lehr-/Lernsituation im Hinblick auf eine Entwicklung von Expertenwissen im Professionalisierungskontext von Bedeutung, indem sie aufeinander aufbauend in den Gesamtrahmen als schulpraktisches universitäres Seminar integriert werden.

Auf Basis des theoretischen Überbaus ist zudem der inhaltlich wissenschaftliche Teil von Bedeutung, sodass die Studierenden die theoretisch vermittelten Inhalte schülergerecht didaktisch erarbeiten und somit eine Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen im Kontext des hier vorgestellten Seminars im Bereich der Wirtschaftwissenschaften und ihrer Didaktik erlernen.

Im nächsten Schritt werden nun die ökonomischen Inhalte und die didaktische Aufbereitung des Seminars anhand einer kurzen Beschreibung eingeführt. Des Weiteren werden die Kriterien, die zur Auswertung der Videosequenzen herangezogen werden, vorgestellt.

# 4 Beispiel für eine Seminarkonzeption im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich unter Einsatz von Videografie

## 4.1 Beschreibung des Seminars

Im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars werden sich Studierende des Lehramts an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien für das Fach Sozialwissenschaften und Studierende des Lehramts an Berufskollegs im Fach Wirtschaftswissenschaften im Hauptstudium an der Universität Siegen im Wintersemester 2009/10 mit dem Thema „unternehmerische Selbständigkeit und Existenzgründung“ sowie didaktischen Methoden, die dies vermitteln, auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang werden handlungsorientierte Simulationsmethoden wie Fallstudien, Rollenspiele, Lernbüros und Übungsfirmen als geeignete Methoden zur Vermittlung von ökonomischem Wissen zur Existenzgründung und gleichzeitig zum Aufbau sozialer und persönlicher Fähigkeiten vorgestellt (vgl. EBBERS 2004). Aufgrund der strukturellen Gegebenheit, relativ kurz nach Semesterbeginn sieben Termine im regulären Schulunterricht wahrzunehmen, werden sich die Studierenden anhand eines fallstudienähnlichen Szenarios über ein aus zwei Personen bestehendes Gründerteam, das ein Fitness-Studio mit Schwerpunkt auf Gesundheitsprävention gründen möchte, in die Gründungsthematik selbstständig einarbeiten. Das Szenario enthält sechs gründungsrelevante Fragestellungen, die als Einzelthemen von den Studierenden schülergerecht aufbereitet werden müssen. Wie in Kapitel 1 erwähnt, sind Vorkenntnisse zum Thema Unternehmensgründung je nach Schulform gar nicht oder kaum vorhanden. Dem Szenario liegt die Idee zugrunde, dass sowohl die Studierenden als auch die Schüler/-innen einen roten Faden im Gründungsprozess erkennen können und somit einen guten Überblick über Gründungsthemen, wie z.B. unternehmerische Kompetenzen, Rechtsformen, Marketingplanung, Umsatz- und Gewinnermittlung und Finanzierung erhalten. Aufgrund der kontinuierlichen Fortsetzung und Weiterentwicklung der

Geschichte um die beiden Gründungspersonen können sie erleben und nachvollziehen, welche fachlichen und persönlichen Voraussetzungen zur Unternehmensgründung notwendig sind.

Trotz vorgesehener Orientierungspraktika und Unterrichtshospitationen während des Grundstudiums, zeigt es sich im universitären Alltag, dass nicht zwingend jede/r Studierende/r bereits eine Unterrichtsstunde selbst gehalten und systematisch konzipiert hat. Deswegen besteht eine weitere Anforderung an die Studierenden darin, einen kompletten Unterrichtsentwurf zu erstellen, in dem sie sich zur Vorbereitung auch mit der Bedingungsanalyse, der didaktischen Strukturierung und dem geplanten Stundenverlauf auseinandersetzen.

In der Schule werden die Studierenden dann punktuell im Unterrichtsgeschehen per Videokamera aufgezeichnet. Dazu bieten sich beispielsweise die Einstiegsphase, lehrerzentrierte Sequenzen, die Ankündigung von Arbeitsaufträgen, der Umgang mit Fragen aus der Klasse und die Abschlussphase der Unterrichtsstunde an. Auf die individuelle Auswertung der Videoaufnahmen wird in 4.2 detaillierter eingegangen. Zu einem abschließenden Termin nach allen Unterrichtsstunden erfolgt innerhalb der zwei Studierendengruppen die persönliche und gemeinsame Videoanalyse. Danach ist eine gemeinsame abschließende Reflexion über das erprobte Seminar vorgesehen, um Hinweise zur zukünftigen Gestaltung, gerade auch im Hinblick auf den subjektiv empfundenen Nutzen seitens der Studierenden durch den Einsatz der Videografie, zu erhalten.

### 4.2 Zur Analyse der videografierten Unterrichtseinheiten

Wie in Punkt 3 hergeleitet, kann die Videografie eingesetzt werden, um eine zeitlich verschobene Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Lehrerhandelns seitens der Studierenden zu ermöglichen. Beim nachträglichen Betrachten des Videos kann der Unterricht aus einer entlasteten Perspektive wahrgenommen werden. Damit dauert die persönliche Lernerfahrung über die Zeit der gehaltenen Unterrichtsstunde hinaus an. Aufgrund der angeleiteten Reflexion und des kollegialen Austauschs mit den Kommilitonen/-innen ist davon auszugehen, dass sich die Lernerfahrungen zusätzlich intensivieren. Auch der geplante, vergleichsweise reduzierte Einsatz der Videografie mit ausschließlichem Fokus auf die Studierenden in der Rolle der Lehrperson, ermöglicht eine Analyse von bedeutsamen Aspekten für die Professionalisierung von Lehrerhandeln, wie z.B.:

- die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz,
- das non-verbale Verhalten in der Interaktion (Mimik, Gestik, Blickverhalten),
- die Bewusst- und Explizitmachung eigener handlungsleitender Theorien über das Lehren und Lernen (vgl. HELMKE 2008, 347).

Durch die Betrachtung des Videos wird sichtbar, ob die Studierenden die ökonomischen Sachverhalte zielgruppengerecht vorbereitet haben und adäquat vermitteln können. Dies dient nicht der Leistungsüberprüfung oder -messung, sondern soll die Bedeutsamkeit eines professionell vorbereiteten Unterrichts unterstreichen, um daraus Sicherheit für die Interaktion zu

gewinnen. Des Weiteren gibt das Video darüber Aufschluss, inwieweit die Studierenden auch non-verbal mit der Klasse als Gesamtheit und den Einzelnen als Individuen kommunizieren. Der Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung. Auch hierbei geht es nicht in erster Linie um eine Defizitbetrachtung, sondern um die Entwicklung der Fähigkeit zu verstehen, wann eine Interaktion, wie in Kapitel 2 beschrieben, gelungen ist. Außerdem kann die Reflexion des eigenen Handelns aus der ALTER-Perspektive auf Basis der videografierten Daten zur Offenlegung beitragen, welche Theorien über typisches oder erwartetes Lehrer- oder Schülerverhalten dem eigenen Handeln zugrunde liegen.

Die Diskussion über diese Aspekte bietet den Studierenden bereits vor dem Eintritt ins Referendariat im geschützten Raum des universitären Kontexts eine Plattform zur persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung.

## 5 Fazit

Ausgehend von der Tatsache, dass in den Curricula der Lehramtstudiengänge die Praxisphasen in den Schulen bislang einen zu geringen Stellenwert einnehmen, war es Ziel des Beitrages einerseits die Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung von Hochschule und Schule zu verdeutlichen, um den Studierenden eine zusätzliche Plattform zur Erprobung und Reflexion ihrer fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sowie ihrer subjektiven Ansichten über professionelles Lehrerverhalten zu bieten. Dazu wurden die Zusammenhänge zwischen Handeln, Wissen und Interaktion theoretisch hergeleitet. Andererseits sollte ein konkretes Beispiel im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich vorgestellt werden, das in zweierlei Hinsicht als innovativ bezeichnet werden kann. Zum einen setzt es sich mit der Frage, wie unternehmerische Selbstständigkeit in der Lehramtsausbildung gelehrt und gelernt werden kann, auseinander und zum anderen wird mit der Methode der Videografie gearbeitet. Die Videografie unterstützt die Reflexion über das eigene Handeln im Unterricht und kann somit zur weiteren Professionalisierung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der Handlungs- und Reflexionskompetenz und Interaktionsfähigkeit bereits in einer frühen beruflichen Sozialisationsphase beitragen.

Die Erprobung des Seminars hat im Wintersemester 2009 begonnen. Eine finale Einschätzung, inwieweit sich gerade der erwartete Nutzen und Mehrwert für die Studierenden durch den Einsatz der Videografie bestätigt, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht erfolgen, wird aber im Rahmen der Evaluation angestrebt.

## Literatur

BERGER/LUCKMANN (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl. Frankfurt a. M.

BLUMER, H. (1969): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. I. Opladen, 80-146.

BÜCHTER, K./ KIPP, M./ WEISE, G. (2000): Zur Vereinbarkeit von kritischem Anspruch und sozialhistorischer Rekonstruktion in der berufspädagogisch-historischen Forschung – dargestellt am Beispiel des „Wochenspruchs“ und der Untersuchung berufskundlicher Filme. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, H. 4, 512-523.

DANN H. D.(2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion.Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden, 177-207.

DINKELAKER, J./ HERRLE, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden.

EBBERS, I. (2004): Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen. Lohmar-Köln.

GIESECKE (2001): Was Lehrer leisten. Weinheim. Juventa Verlag.

HELMKE, A. (2008): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. veränd. Neuaufl. Seelze.

MEAD, G. H.(1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.

MEYER, H.(2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Komplett überarb. Neuaufl. Berlin.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und Implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

SAUM, T./ BRÜNING, L. (2007): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen - Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.

TURNER, R. H. (1962): Rollenübernahme: Prozess versus Konformität. In: AUWÄRTER, M./ KIRSCH, E./ SCHRÖTER, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a. M. (1976), 115-139.

WEBER, B. (2002): Das Projekt RELEASE zur Förderung einer Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung. In: WEBER, B. (Hrsg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung. Bergisch Gladbach, 1-22.

WEBER, M. (1920): Soziologische Grundbegriffe. 3. Aufl. Tübingen (1976).

WILSON, T. P. (1980): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärungen. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 und 2. Opladen, 54-79.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

EBBERS, I./ KRÄMER-GERDES, C./ SCHÜRKMANN, C. (2009): Fachdidaktische Innovationen in der Lehramtsausbildung zur Intensivierung von Lehr-/ Lernprozessen in Theorie und PraxiS. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/ebbers_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorinnen:

### Prof. Dr. ILONA EBBERS

Zentrum für ökonomische Bildung der Universität Siegen, Universität Siegen
Hölderlinstr. 3, 57067 Siegen

E-mail: ebbers (at) zoebis.de

Homepage: http://www.uni-siegen.de/fb5/wiwi/wid/lehrstuhlteam/mitarbeiter/ebbers

### Dipl.-Ök. CLAUDIA KRÄMER-GERDES

Zentrum für ökonomische Bildung der Universität Siegen, Universität Siegen
Hölderlinstr. 3, 57067 Siegen

E-mail: kraemer (at) zoebis.de

Homepage: http://www.uni-siegen.de/fb5/wiwi/wid/lehrstuhlteam/mitarbeiter/claudia

### CHRISTIANE SCHÜRKMANN

Zentrum für ökonomische Bildung der Universität Siegen, Universität Siegen

Hölderlinstr. 3, 57067 Siegen

E-mail: schuerkmann (at) zoebis.de

Stefanie Hoos
(Universität Kassel)

# Praxiserfahrungen in Sabbaticals – Status Quo, Potenziale und Perspektiven im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe17/hoos_bwpat17.pdf
in

*bwp@* Ausgabe Nr. 17 | Dezember 2009

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Bernadette Dilger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

## **ABSTRACT** (HOOS 2009 in Ausgabe 17 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe17/hoos_bwpat17.pdf

Sabbaticals ermöglichen eine Arbeitsunterbrechung unter Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses. Im Schulkontext werden sie mittlerweile v. a. als ein personalwirtschaftliches Instrument zu Professionalisierungszwecken eingefordert. Praxiserfahrungen bzw. der Erwerb dieser erhalten dabei besondere Aufmerksamkeit. Im Beitrag werden vor diesem Hintergrund organisationale Implementationsstrategien entsprechender Auszeiten mit individuellen Einsatz- und Nutzungsstrategien von Sabbaticallehrkräften insbesondere in Bezug auf Praxiserfahrungen konfrontiert. Dabei werden zunächst nationale bildungspolitische und wissenschaftstheoretische Idealvorstellungen von Sabbaticaleinsätzen vorgestellt. Auffällig sind die hohen ideellen Erwartungen gepaart mit kaum existierenden Rechtsverbindlichkeiten hinsichtlich einer entsprechenden Umsetzung. Der aktuelle Stand der Sabbaticalnutzung bzgl. des Zugewinns an Praxiserfahrungen wird in einem zweiten Schritt entlang von exemplarischen Befragungsergebnissen (n= 28 Sabbaticallehrkräfte aller Schulformen aus Hessen) sowie deutschen Sonderfallregelungen („Sabbatjahr für Lehrer/-innen in der Wirtschaft"; „Forschungssabbatical für Lehrer") und ausländischen Sabbaticalmodi erörtert. Diese Grundlagen erlauben es in der Folge, Schlüsse und Perspektiven für einen gezielten Sabbaticaleinsatz im Sinne von Praxiserfahrungen als Teil berufsbegleitender Professionalisierungsprozesse zu ziehen: Der Grad der Nutzungsverbindlichkeit für Sabbaticals ist auch ausschlaggebend für den Raum, den praktische Erfahrungen erhalten. Nicht desto trotz werden auch in freigestaltbaren Sabbaticalzeiten die diesbzgl. vereinzelt gewonnenen Praxiserfahrungen positiv herausgestellt.

## Practice experiences in sabbaticals – status quo, potential and perspectives in the context of the professionalisation of teachers

Sabbaticals make it possible to interrupt work while maintaining employment. In the school context they are now being requested, for the most part, as a human resource instrument for professionalisation purposes. Practical experiences or the gaining thereof receive particular attention. In this paper, against this background, organisational implementation strategies of such sabbatical periods are held against the individual commitment strategies and the benefit strategies of sabbatical teachers, particularly with regard to practice experiences. Firstly, the ideals of what sabbaticals should be are presented, in terms of national education policy and academia. The high ideal expectations are very striking, paired with hardly existent legally binding factors regarding a corresponding implementation. The current level of use of sabbaticals in terms of the value-added for practice experiences is discussed in a second step using questionnaire results (n=28 sabbatical teachers from all school types in the federal state of Hesse) as well as particular regulations in Germany ('sabbatical year for teachers in commerce and industry', 'research sabbatical for teachers') and modes of sabbatical in other countries. This basis makes it possible, in the next step, to draw conclusions and perspectives for a targeted use of sabbaticals in the sense of practice experiences as part of

professionalisation processes that take place alongside work: the level of usefulness of sabbaticals is also decisive for the space allocated to practical experiences. Nonetheless, the individual practice experiences gained in sabbatical periods which can be designed more freely are also emphasised positively.

**STEFANIE HOOS** (Universität Kassel)

# Praxiserfahrungen in Sabbaticals –Status Quo, Potenziale und Perspektiven im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung

## 1 Sabbaticals – Begriff- und Standortbestimmung

Das englische Wort Sabbatical leitet sich vom hebräischen Wort šaạvat ab, was übersetzt ‚ruhen' bedeutet und auf dem gleichnamigen traditionellen Ruhetag in der jüdischen Religion basiert. Heute stehen Sabbaticals für eine Arbeitsunterbrechung unter Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses. Im Bereich der Arbeitszeitgestaltung und -flexibilisierung angesiedelt, soll das Sabbatical v. a. der dauerhaften Bindung an die Organisation und dem produktiven Erhalt der Arbeitskraft des Einzelnen dienen (z. B. LUDEWIG 2001; SIEMERS 2005; THOM et al. 2002; URBAN 2000).

In der Neuzeit wurde diese Idee Ende des 19. Jahrhunderts von amerikanischen Universitäten und Colleges aufgegriffen, die ihren Professoren und Professorinnen nach ein paar Jahren der Lehrtätigkeit eine Auszeit insbes. für Forschungs- und Professionalisierungszwecke ermöglichten (EELLS/ HOLLIS 1962). Diese Freistellungszeit für Forschung und Weiterbildung setzte sich im Laufe der Jahre auch an europäischen Hochschulen durch und dehnt(e) sich langsam im Öffentlichen Dienst und in der freien Wirtschaft aus (BIELENSKI 2000; EURYDICE 2003; RUSCHHAUPT-HUSEMANN/ STARR 1987).

Beweggründe für eine Institutionalisierung von Auszeiten an Schulen gibt es viele. Zu Beginn der 1980er Jahre erwuchs die Diskussion um die Einführung eines Sabbatjahres für deutsche Lehrer v. a. aus zwei Motiven: Zum einen wurde es als eine Möglichkeit zur Begegnung der schlechten Arbeitsmarktsituation von Lehrkräften entdeckt. Die Idee war, die Sabbaticalteilnehmenden durch zusätzliches Personal vertreten zu lassen (RADTKE/ SCHWEINS 1986; RUX 1982). Zum anderen sollte die Beurlaubung zu Fortbildungszwecken erfolgen (PHV NIEDERSACHSEN 1985; WILL 1987). In den 1990er Jahren wurde die Umsetzung im Rahmen der Auseinandersetzung mit Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften als Perspektive zur psychophysischen Entlastung und Stärkung individueller Ressourcen von Lehrenden weiter vorangetrieben (BECKER/ GONSCHOREK 1990; KRAMIS-AEBISCHER 1996; RUDOW 1994).

Ergänzend dazu wird das Sabbatical aktuell im Kontext von Arbeitszeit-, Personalmanagement- sowie Laufbahnregelungen zur adäquaten Verrechnung der Lehrerarbeit und zur Erhöhung der Fortbildungs- und Innovationsbereitschaft sowohl eingefordert aber auch erprobt (KLEMM 1996; SIELAND/ TACKE 2000; SCHÖNWÄLDER et al. 2003; SCHRAMM 1999).

Im Schuldienst ist mittlerweile ein Sabbat(halb-)jahr für Lehrkräfte in fast allen Bundesländern möglich. Vorreiter war der Berliner Schuldienst im Jahr 1987, Hessen folgte bspw. mit der Ansparmöglichkeit vom Schuljahr 1996/97 an (GEW 2007).

Rechtlich handelt es sich beim Sabbatical im öffentlichen Dienst um ein Teilzeitmodell, mit einer mehrjährigen Ansparphase und einem Freistellungszeitraum von einem halben oder einem ganzen Jahr (ebd.). In der Umsetzung bedeutet dies eine in einem entsprechenden Bewilligungszeitraum verminderte Unterrichtsverpflichtung, einschließlich entsprechender Besoldungsreduktion. Im Unterschied zu einer herkömmlichen Teilzeitbeschäftigung verteilt sich die Unterrichtsverpflichtung nicht gleichmäßig über den entsprechenden Bewilligungszeitraum, sondern ermöglicht im letzten Halb-/ Jahr des Zeitraumes eine Freistellung von jeglicher Dienstverpflichtung (vgl. Abb. 1).

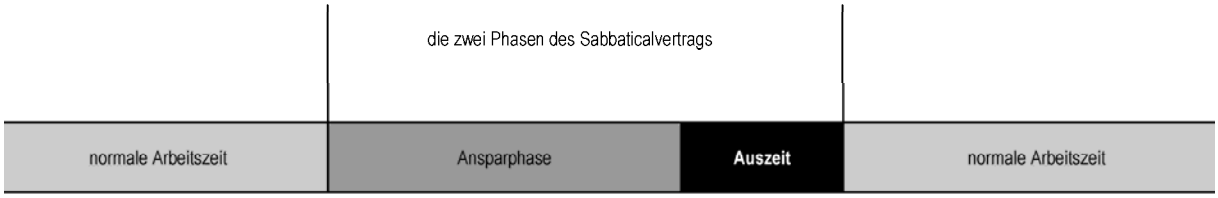


Abb. 1: Sabbaticalvertrag (Grundschema)

Die aufgrund der Teilzeit reduzierten Dienstbezüge erstrecken sich hingegen über die gesamte Laufzeit des entsprechenden Bewilligungszeitraumes, so dass auch während des Sabbatjahres eine Besoldung erfolgt und eine Beihilfeberechtigung bestehen bleibt. Als Ansparmodus kann zwischen verschiedenen Möglichkeiten, bspw. 1/2, 2/3, 3/4, 4/5, 5/6 oder 6/7, gewählt werden. Dienstverpflichtungen für den Sabbaticalzeitraum bestehen nur in Sonderfällen (s. u.). Die Gestaltung der so gewonnenen Zeit obliegt folglich i. d. R. der Lehrkraft selbst.

## 2 Sabbaticals und Praxiserfahrungen – Forschungsstand und Diskussion

Praxiserfahrungen können im Rahmen von Sabbaticals im Wesentlichen auf drei Arten Umsetzung erfahren:

Zum einen kann das Sabbatical schulischen Praxiserfahrungen außerhalb des eigenen Berufsalltags dienen. D. h. es können bspw. Unterrichtskenntnisse im Ausland gewonnen werden.

Zum zweiten bietet das Sabbatical in besonderem Maße disponible Zeit, die auch für Praxiserfahrungen außerhalb der beruflichen Tätigkeit einer Lehrkraft genutzt werden kann. Betriebliche Praxisphasen in Form von Praktika (BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2003; FORUM BILDUNG 2001; SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG 2001) oder Praxiserfahrungen in anderen außerschulischen Tätigkeitsfeldern stellen hier Optionen dar.

Zum dritten werden Sabbaticals für Lehrkräfte als Möglichkeit verstanden, Forschungstätigkeiten in Labors oder anderen Wissenschaftseinrichtungen sicher zu stellen (ALTRICHTER/ MAYR 2004; ROBERT-BOSCH-STIFTUNG 2006; WUNDER (1999) spricht explizit von einem „Hochschul-Sabbatsemester“ (333); ähnlich PHV NIEDERSACHSEN 1985).

Diese drei Anknüpfungsbereiche werden im Folgenden im Kontext nationaler, u. a. eigener, sowie internationaler Forschungsergebnisse näher beleuchtet.

## 2.1 Nationale Sabbaticalmodelle und -forschung

Die in Deutschaland vorherrschenden Sabbaticalregelungen sind bislang kaum erforscht. Hinweise auf eine Verbindung der Sabbaticaloption mit Praxiserfahrungen ergeben sich überwiegend aus in Bildungspolitik und Wissenschaft getroffenen Aussagen zu wünschenswertem Sabbaticalverhalten. Hierzu zählt bspw. das Plädoyer, Lehrkräfte sollten sich mit Hilfe von Praktika professionalisieren (z. B. FORUM BILDUNG 2001; PHV NIEDERSACHSEN 1985; VBW 2002).

Erste Befragungsergebnisse (DELLER 2004, n=31 Mitarbeitende einer Unternehmensberatung; GERDING 2000, n=eine unbekannte Anzahl von Lehrkräfte aus NW; KLENNER et al. 2002, n=6 Sabbaticalnutzer/innen; SIEMERS 2005, n=30 Sabbaticalteilnehmende aus HB) zum Sabbaticalteilnehmerverhalten (nicht nur im Schulkontext) unterbreiten ähnliche Anlässe der Sabbaticalnutzung wie die Forderungen und Vorstellungen von Seiten der Arbeitnehmer, der Politik und der Wissenschaft: Das Sabbatical ermöglicht berufliche Fort- und Weiterbildung sowie Neu-/ Umorientierung, Erweiterung sozialer Kompetenzen, Regeneration, Reflexion der eigenen Arbeit, Persönlichkeitsstärkung, Blickwinkelerweiterung und die Nutzung therapeutischer Angebote. Von einem Einschub von Praxisphasen in berufliche Entwicklungsprozesse wird in diesem Kontext nicht explizit berichtet.

Darüber hinaus werden Forderungen nach mehr Nutzungsverbindlichkeit laut: „In eine [..] Rahmenvereinbarung gehören auch Festlegungen über den Umfang der Pflichtfortbildung und ihrer Situierung in der unterrichtsfreien Zeit, im Sabbatjahr und in der Unterrichtszeit.“ (BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG 2003, 256).

Eine rechtlich verankerte Rechenschaftslegung gibt es allerdings bislang nur in Sonderfällen. So wurden bspw. auf Initiative der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. in den Schuljahren 2001/02 sowie 2002/03 bis zu zehn Gymnasiallehrkräfte für jeweils ein Jahr zur Tätigkeit bei Unternehmen der bayerischen Wirtschaft beurlaubt. Als „Sabbatjahr für Lehrer/-innen in der Wirtschaft“ (VBW 2002) konzipiert, sollte dies der Verbesserung des Verhältnisses von Schule und Wirtschaft dienen: „Dieses Modellprojekt bietet den beteiligten Lehrern die Gelegenheit, sich ein wirklichkeitsgetreues Bild von der vielfältigen Arbeit in einem Unternehmen zu machen. Die so gewonnenen Erfahrungen sollen an die Schüler und Kollegen mit einem hohen Multiplikatoreneffekt weitergegeben werden.“ (ebd., o. S.).

Eine weitere Sonderregelung stellt das sog. „Forschungssabbatical für Lehrer“ (ROBERT-BOSCH-STIFTUNG 2006) dar, das ebenfalls Gymnasiallehrkräften ermöglicht, am Zentrum

für Molekulare Biologie der Universität Heidelberg mit Förderung der Robert Bosch Stiftung ein sechsmonatiges Forschungssemester zu absolvieren: „In dieser Zeit bearbeiten sie ein wissenschaftliches Projekt und gewinnen dadurch Einblicke in moderne Forschungsstrategien, experimentelle Methoden und Theorie. Gleichzeitig verpflichten sich die Lehrer zur Mitarbeit im universitären Lehrbetrieb.“ (21).

Dieser Sabbaticalvertrag zielt auf einen wechselseitigen Erfahrungsgewinn: Im Sinne einer besseren Verzahnung von Schule und Universität, sollen von der Unterrichtserfahrung und der Schulpraxis der Lehrkräfte auch die Lehramtsstudierenden profitieren (UNI HEIDELBERG 2006).

Die letzten Beispiele machen deutlich, welches Potenzial Sabbaticalzeiten grundsätzlich für die Verortung von Praxisphasen in der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften besitzen. Gleichzeitig muss noch einmal die Seltenheit solcher Sabbaticalpraxis betont werden.

## 2.2 Eigene Untersuchung

Hinweise zur Bewertung der Verzahnung von Lehrersabbaticals und Praxiserfahrungen liefert eine von mir vorgenommene Interviewstudie. Ziel dieser war es, individuelle Einsatz- und Nutzungsstrategien von Sabbaticallehrkräften sowie moderierende Faktoren zu identifizieren und mit entsprechenden in Bildungspolitik und Wissenschaft geäußerten Zielvorstellungen zu konfrontieren.

Dazu wurden 28 Lehrerinnen und Lehrer hessischer Schulen befragt, die im Zeitraum von Einführung des Sabbaticals im hessischen Schuldienst bis zum Jahr der Untersuchung mindestens ein Sabbatical beantragt und abgeschlossen hatten und im Anschluss in den Schuldienst zurückgekehrt waren.

Als Erhebungsmethode wählte ich das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1985), um zu garantieren, dass die Betroffenen selbst zu Wort kamen, die subjektiven Schilderungen begünstigt und Freiräume zugunsten des Untersuchungsgegenstandes eröffnet wurden. Mithilfe eines Kurzfragebogens wurden soziodemographische und anderen Sozialdaten der Befragten sowie der Sabbaticalzeitraum ermittelt.

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Interviewten in digitale Audiodateien verwandelt und bereits in der Datenerhebungsphase aufbereitet sowie ersten Auswertungsschritten unterzogen. Die Datenauswertung erfolgte im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003) und unter zu Hilfenahme des qualitativen Datenanalyseprogramms MAXqda2 (KUCKARTZ 2007).

Letztlich wurden 17 weibliche und 11 männliche Sabbaticallehrkräfte befragt. Drei Personen waren zu Beginn des Sabbaticals im Alter zwischen 41 bis 45 Jahre, acht im Alter zwischen 46 und 50, 14 im Alter zwischen 51 und 55 sowie zwei über 55 Jahre alt (1x k. A.) (vgl. Abb.2).

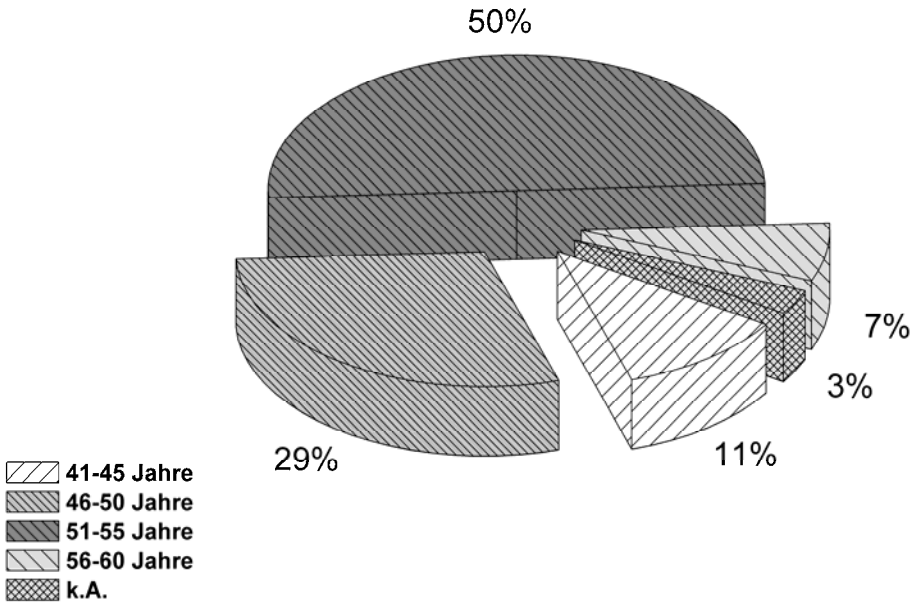


Abb. 2: Alter der Probanden

Eine vorsichtige Verallgemeinerung auf die entsprechende Grundgesamtheit erscheint insofern möglich, da die Stichprobe von n=28 Lehrenden nach Angaben des Hessischen Kultusministeriums (HKM 2006) etwa 5-10% der jährlichen Sabbaticalnehmenden in Hessen entspricht, bei insgesamt steigender Inanspruchnahme in den letzten Jahren. Das Gros (n=23) der Befragten entfiel auf die Altersgruppe 45 bis 55 Jahre, was ebenfalls der Hauptaltersgruppe der hessischen Sabbaticalnehmenden gleichkommt (ebd.).

Hinsichtlich Praxiserfahrungen können folgende Ergebnisse festgehalten und diskutiert werden:

Ehrenamtlich und freiwillig engagierten sich während der Sabbaticalzeitdauer vier der 28 befragten Lehrer/innen. Dies erfolgte zweimal spontan und war zweimal von vornherein als grundsätzliches Ziel ins Auge gefasst worden. Hierunter fällt die Tätigkeit als Hilfslehrerin für das Fach Deutsch an einer ausländischen Schule, die Führung von Wattwanderungen, die Hilfstätigkeit bei einer Tierärztin oder die Betreuung von Behinderten in einer entsprechenden Wohngemeinschaft. Darüber hinaus wurde in einem Fall an einer archäologischen Ausgrabung als „freiwilliger Helfer“ (08: 96) teilgenommen.

Das Sammeln von „Erfahrungen in anderen Berufsfeldern“ (SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS BÖCKLER STIFTUNG 2001, 28) bspw. in Form von Praktika in der Arbeitswelt entspricht den bildungspolitischen Vorstellungen des SACHVERSTÄNDIGENRAT DER HANS BÖCKLER STIFTUNG (ebd.), der BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH_BÖLL_STIFTUNG (2003) und dem FORUM BILDUNG (2001). Obwohl an entsprechender Stelle nicht näher erläutert, geht mit einer solchen Forderung vermutlich die Hoffnung einher, „außerhalb der Bildungsinstitutionen die Welt [...] kennenzulernen“ (RADTKE/ SCHWEINS 1986, 178, Hervorhebung im Original) und „Wissen aus verschie-

denen Perspektiven [zu] betrachten und in verschiedenen Kontexten probeweise an[zu]wenden“ (MAISCH 2006, 210), „aber auch um das zuerproben [sic!], was die Schüler praktisch können sollen“ (BECKER 1990, 63).

In der Folge bewerten die Befragten ihre ehrenamtliche Tätigkeit ambivalent als „Arbeit“ (03: 53), auch wenn man sie gerne erledigt sowie als „interessante Erfahrung“ (03: 53) und „Freude“ (22: 150). Sabbaticalfolgen aus der ehrenamtlichen Tätigkeit wurden insbesondere in einem Fall deutlich: Neben einer Einstellungsänderung gegenüber Menschen mit Behinderungen, der Konfrontation mit Muttergefühlen, der Rückkehr zum christlichen Glauben und einer Zusatzausbildung zur Hospizhelferin im Anschluss an die Auszeit, führten die Erfahrungen beruflich zu einem veränderten Unterrichtseinsatz hin zur Behindertenarbeit gepaart mit einer Einstellungsänderung gegenüber den neuen Kollegen aus anderen Berufszweigen.

In einem anderen Fall wurde als Ziel die theoretische Auseinandersetzung mit vertrauten biologisch-wissenschaftlichen Inhalten anvisiert. Diese fand dann in der Teilnahme an einem biologiedidaktischen Universitätsprojekt eine Entsprechung und wurde schließlich mit Fortbildungspunkten auch schulisch honoriert. Dieser Einzelfall kommt der Idealvorstellung, das Sabbatical als Blickwinkelerweiterung über Forschungstätigkeit in Labors, an Hochschulen u. Ä. zu nutzen, wie es ALTRICHTER/ MAYR (2004), der ROBERT BOSCH STIFTUNG (2003) oder WUNDER (1999) vorschwebt, ziemlich nahe.

Insgesamt ist als Fazit meiner Studie festzuhalten, dass das Potenzial einer Auszeitnutzung für die Gewinnung von Praxiserfahrungen z. T. genutzt wird. Dass es sich dabei auch hier eher um Einzelfälle handelt, scheint der Tatsache einer freien Sabbaticalgestaltung bei konkurrierenden Nutzungsmodellen geschuldet zu sein.

### 2.3 Internationale Sabbaticalforschung/ Ausländische Sabbaticalmodelle

Im Ausland besteht hingegen ein höheres Maß an Nutzungsverbindlichkeiten und Abstimmung zwischen der Organisation Schule und dem einzelnen Auszeitnehmenden, um Sabbaticalerfahrungen für alle Beteiligten möglichst fruchtbar werden zu lassen.

Das Sabbatical, aus dem englischsprachigen Raum adaptiert (vgl. oben), wird mittlerweile in vielen Ländern auf unterschiedliche Art und Weise praktiziert. So variieren v. a. organisatorische und inhaltliche Voraussetzungen für die Sabbaticalnutzung. In Australien wurde es ursprünglich für die britischen ‚civil servants‘ in den Kolonien als Heimaturlaub vorgesehen (BURGESS et al. 2002). In Dänemark war es speziell im Rahmen der Arbeitsmarktregulierung verankert (HÖCKER 2001) und auch in den Schuldienst hielt es in mehreren Ländern Einzug (RUSCHHAUPT-HUSEMANN/ STARR 1987; Zusammenschau zu Sabbaturlaub zu Bildungszwecken in Europa BLACKBURN/ MOISAN 1986; EURYDICE 2003; OECD Ländervergleich zum Sabbatjahr u. a. HALASZ 2004).

Charakteristisch für die schulische Umsetzung im Ausland ist eine stark zweckgebundene Orientierung. Nicht selten gibt es spezifische Ausschreibungen und Bewerbungsverfahren, die die Zuteilung von Lehrenden zu Sabbaticalzeiten auf der Grundlage spezifischer Aus-

wahlkriterien regelt. Die Finanzierung wird vielfach zumindest anteilig durch die Schulbehörde o. Ä. übernommen. Die Höhe der Fremdfinanzierung korrespondiert mit dem Grad des antizipierten organisationalen Nutzens. Die zweckgebundenen Sabbaticalteile müssen größtenteils nachgewiesen werden. Im Folgenden ein paar Beispiele:

MIECH et al. (2001) bieten eine Zusammenschau diverser Professionalisierungsprojekte für Lehrkräfte in den USA, bei denen u. a. Mini-Sabbaticals zum Einsatz kamen, um die teilnehmenden Lehrenden für einen Zeitraum von acht Wochen von ihrer alltäglichen Schularbeit freizustellen. Für die Teilnahme an einem solchen Mini-Sabbatical musste jeder Interessent eine Bewerbung vorlegen, die eine für die Auszeit umzusetzende Projektidee enthielt (DUMSER 1991).

In England werden Sabbaticals häufig zweckgebunden bzgl. Fort- und Weiterbildung vergeben. Beispiel hierfür ist eine Initiative in Kombination mit den Local Education Authorities (LEAs), die für Sabbaticalnehmende explizite Fortbildungsplätze zur Verfügung stellen (BRIGHOUSE 1995). Ein anderes Projekt aus der Vergangenheit (Zeitraum 2001-04) führte das Department for Education and Skills (DfES) durch, das Sabbaticals an erfahrene Lehrkräfte in sog. ‚challenging schools' vergab, die inhaltlich aus Phasen persönlicher und organisationaler Lernprozesse und Transfer des Gelernten in die Praxis bestanden (DOWNING et al. 2004, n=130). Parallel dazu existiert in England das sog. ‚secondment', das es Lehrkräften ermöglicht für einen bestimmten Zeitraum eine berufliche Tätigkeit außerhalb ihres Berufsalltags, z. B. als Schulberater, zu übernehmen (HOLLY 1989).

In Israel gibt es ein nationales Sabbatjahr-Programm (Überblick RUSCHHAUPT-HUSEMANN/ STARR 1987), das Lehrkräften eine z. T. inhaltlich festgelegte Auszeit bei einem Gehaltsanteil von 66% ermöglicht. Ziel des Programms „is to permit teachers »to recharge their batteries«, acquire new teaching skills and enhance their personal and professional growth, in addition to offering them rest and a certain degree of rejuvenation" (GAZIEL 1995, 334, Hervorhebung im Original). Während des Sabbaticals ist jeder Teilnehmende verpflichtet, „to take 12 hours a week of courses in education and/ or in his/her teaching discipline and four hours per week each week in cultural enrichment, including courses in such areas as music, art or participating in human relations workshops" (ebd., 334).

Der hohe Verbindlichkeitsgrad bei der Sabbaticalnutzung im Ausland bietet viele Möglichkeiten die Sabbaticalnutzung zielgebunden gestalten zu lassen. Auffällig ist die Ausrichtung vorrangig an organisationalen Zielen. Für die Perspektive der Verortung von Praxisphasen im Berufsverlauf zeigt sich, dass praktische Erfahrungen eher selten in den Blick genommen werden (Ausnahme bspw. HOLLY 1989). Nicht desto minder zeigen die Rahmenbedingungen Möglichkeiten für entsprechende Umsetzungen in Deutschland auf.

## 3 Sabbaticaleinsatz im Sinne von Praxiserfahrungen - Schlussfolgerungen und Ausblick

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Sabbaticalzeiten disponible Zeiträume offerieren, die im Sinne von Praxiserfahrungen (einschlägig oder darüber hinaus) genutzt werden können. Dass dies auch gewünscht ist, ergibt sich aus dem offiziellen Anspruch an Sabbaticals, im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung als berufsbegleitendes Stützsystem u. a. zur Ermöglichung von Blickwinkelerweiterung über den eigenen schulischen Arbeitsplatz hinaus zu fungieren.

Für eine optimale Umsetzung, ist darüber hinaus für nationale Lehrersabbaticals zweierlei zu konstatieren:

Der Grad der Nutzung einer Auszeit zur Sammlung von Praxiserfahrungen ist abhängig vom Grad der Verbindlichkeiten. D. h. vor dem Hintergrund aktueller Freiheitsgrade in diesem Zusammenhang, kommt es zwar zu Praxiserfahrungen, dies ist allerdings nur in Ausnahmen der Fall (HOOS 2009).

Zum Zweiten bestehen analog zu den Nutzungsfreiheiten kaum Verbindlichkeiten zur Einbindung der in der Auszeit gewonnenen Erfahrungen in die alltägliche schulische Berufstätigkeit. Die Integration der in der Auszeit gewonnenen Erfahrungen in den Schulalltag ist bislang abhängig von einem hohen Maß an Eigeninitiative auf Seiten der Sabbaticalnehmenden.

Eine regelgeleitete Implementierung der Sabbaticaloption erscheint auch deshalb notwendig, um sie als Instrument des Personalmanagements nutzen zu können.

Ausländische und erste nationale Sonderprojekte beschreiten diesbezüglich andere Wege, um das Potenzial von Sabbaticals auch mit Blick auf Praxiserfahrungen optimal auszuschöpfen. Verbindliche Nutzungsabsprachen und abschließende Evaluationen mit Blick auf individuelle und organisationale Aspekte unterstützen den Versuch, das Gelernte auch für die Schule nutzbar zu machen.

Entsprechend des geringen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes gibt es allerdings auch hier wenig konkrete Hinweise bzgl. der organisationalen Wirksamkeit von Lehrersabbaticals. Nicht selten bleibt es bei Forderungen diesbezüglich. BLACKBURN/ MOISAN (1986) bspw. deklarieren das Sabbatical in ihrer europäischen Studie über „in-service training of teachers“ als einen Qualifikationstyp für die persönliche Entwicklung durch intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema. In der Folge mahnen sie an, den Gewinn, den Lehrkräfte aus einem Sabbatical ziehen, auch für die Schule nutzbar zu machen: „Undoubtedly the cost effectiveness of training can be improved [...] and by the better use of those teachers who have benefited from known courses (from a sabbatical year, for example).” (55, Auslassung S. H.).

Die Evaluationen der angeführten amerikanischen Beispiele ergeben auf institutioneller Ebene keinen nachweislichen Nutzen (MIECH et al. 2001). Laut der englischen Evaluationsstudie von DOWNING et al. (2004) konnten einige längerfristige institutionelle Nutzungser-

gebnisse identifiziert werden: In 83% der Fälle wurde von Schulentwicklungsprozessen hinsichtlich einer lernenden Organisation berichtet. Ferner wurde von Seiten des Kollegiums angegeben, dass die Kolleg/inn/en, die ein entsprechendes Sabbatical genommen hatten, in ihrem Ansehen gestiegen waren. Weitere institutionelle Erträge beinhalteten bspw. das schulische Verhältnis zu den Eltern oder andere Kooperationspartner. 56% der Sabbaticals zogen laut Aussagen der Befragten eine veränderte Schulpraxis innerhalb des Kollegiums nach sich. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings der inhaltlich verbindliche Kontext, in den das Sabbatical eingebettet war.

Eine entsprechende Bewertung des Sabbaticalertrags wäre in Deutschland auch deshalb wünschenswert, um die im Sabbatical erweiterte operative Kompetenz formal anerkannt zu bekommen: „Es ergäbe sich eine Umcodierung von Kriterien, wenn man operative Fähigkeiten in den Blick nimmt. Eine solche Fähigkeit wäre z.B., wenn sich Lehrkräfte eine Zeitlang vom Beruf abwenden, um schließend, mit einem »Mehr« an operativen Erfahrungen ausgestattet, wiederzukommen. Während von Schulbehörden diese Praxis z.B. durch »Sabbatjahre« zwar gewährt, aber kaum positiv sanktioniert wird, und während gleichzeitig in der informellen Beurteilungspraxis die zurückkehrenden Lehrkräfte sehr wohl anerkannt werden, eben weil sie sich durch ein Mehr an operativen Fähigkeiten auszeichnen, fehlt der Schulverwaltung offensichtlich noch eine Beschreibungssprache [...].“ (BRÜSEMEISTER 2003, 329, Hervorhebungen im Original, Auslassung S. H.).

Die bislang als exemplarisch zu bezeichnenden Praxiserfahrungen im Rahmen von Sabbaticalerfahrungen umfassen:

- Unterrichtstätigkeit im Ausland (HOOS 2009),
- schulorientierte Tätigkeit außerhalb des eigenen Arbeitsgebiets (HOLLY 1989),
- außerschulische Praktika (HOOS 2009),
- Tätigkeit in der Wirtschaft (VBW 2002) und
- Mitwirkung an wissenschaftlicher Forschung (ROBERT-BOSCH-STIFTUNG 2006).

Perspektivisch könnte das Sabbatical darüber hinaus noch indirekte Praxiserfahrungen im Zuge von „Beschäftigungseffekten“ (RADTKE/ SCHWEINS 1986) dritter bieten, z. B. durch zeitlich befristete Vertretung von Schulleitungsaufgaben.

Wenn also das Ziel, Lehrkräfte über Sabbaticals mehr Praxiserfahrungen zu ermöglichen, verwirklicht werden soll, dann ist es zunächst sinnvoll, diese mit theoretischen Kenntnissen zu verknüpfen. Dazu bedarf es mindestens einer regelgeleiteten Evaluation der gewonnenen Erfahrungen, optimaler Weise darüber hinaus einer zielgerichteten Planung im Vorfeld der Auszeit. Nur unter diesen Voraussetzungen erscheint ein angemessener Transfer in den Arbeitskontext und ein Profitieren an den Erfahrungen durch die Organisation Schule, den Einzelnen sowie dritten realisierbar. Vor dem Hintergrund der bestehenden deutschen Sabbaticalregelungen setzt dies schlussendlich Modifikationen der aktuellen Rechtsgrundlage von

Sabbaticals an deutschen Schulen voraus, hin zu mehr Verbindlichkeit und Zielorientierung. Ausländische Regelungen können diesbezüglich konstruktive Anregungen bieten.

## Literatur


ALTRICHTER, H./ MAYR, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb., 164-184.

BECKER, F. J. E. (1990): Aufgabenfelder und Zukunftsaufgaben der Lehrerfortbildung. In: NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRER-WEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Positionen - Aufgaben - Entwicklungen. Hildesheim u. a., 55-83.

BECKER, G. E./ GONSCHOREK, G. (1990): Das Burnout-Syndrom. Ursachen – Interventionen - Konsequenzen. In: Pädagogik, Jg. 42, H. 10, 10-14.

BIELENSKI, H. (2000): Erwerbswünsche und Arbeitszeitpräferenzen in Deutschland und Europa. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 53, H. 4, 228-237.

BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.) (2003): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Berlin. Online: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/33/83/91/971918333/_data_stat/4_empfehlung_bildung.pdf (20-10-2009).

BILDUNGSKOMMISSION DER LÄNDER BERLIN UND BRANDENBURG (Hrsg.) (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin.

BLACKBURN, V./ MOISAN, C. (1986): The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community. Study Carried out on behalf of the commission of the European Communities, under the auspices of le laboratoire de pedagogie experimentale de l'Universite de Liege. Maastricht.

BRIGHHOUSE, T. (1995): Teachers' Professional Development. a British innovation. In: Journal of Education for Teaching, Jg. 21, H. 1, 69-73.

BRÜSEMEISTER, T. (2003): Zur Kopplung von Lehrkräften und Schulorganisation. In: BRÜSEMEISTER, T./ EUBEL, K. D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld, 326-331.

BURGESS, J./ SULLIVAN, A./ STRACHAN, G. (2002): Long Service Leave in Australia. Rationale, Application and Policy Issues. In: Australian Bulletin of Labour, Jg. 28, H. 2, 21-38.

DELLER, C. (2004): Evaluation flexibler Arbeitszeitmodelle am Beispiel einer Unternehmensberatung. Die motivationalen Auswirkungen verschiedener Sabbatical- und Teilzeitprogramme aus Teilnehmersicht. München.

DOWNING, D./ WATSON, R./ JOHNSON, F./ LORD, P./ JONES, M./ ASHWORTH, M. (2004): Sabbaticals for Teachers. An Evaluation of a Scheme Offering Sabbaticals for Experienced Teachers Working in Challenging Schools. Nottingham. Online: http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR547.pdf (20-10-2009).

DUMSER, P. M. (1991): Mini-Sabbaticals Widen a Teacher´s World. In: Educational Leadership, Jg. 49, H. 3, 77-78.

EELLS, W. C./ HOLLIS, E. V. (1962): Sabbatical Leave in American Higher Education. Origin, Early History and Current Practices. Washington.

EURYDICE (Hrsg.) (2003): Der Lehrerberuf in Europa. Profil, Tendenzen und Anliegen. Beschäftigungsbedingungen und Gehälter. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel. Online: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/040DE/ (19-09-2006).

FORUM BILDUNG (Hrsg.) (2001): Förderung von Chancengleicheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. Online: http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band06.pdf (20-10-2009).

GAZIEL, H. H. (1995): Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 14, H. 4, 331-338.

GERDING, M. (2000): Von der Lust auszusteigen. Soziologische Anmerkungen zur Wahl des Sabbatjahres. In: Neue Deutsche Schule, Jg. 52, H. 11, 15.

GEW (Hrsg.) (2007): Synopse über Regelungen zum Sabbatjahr in den einzelnen Bundesländern. Online: http://www.gew.de/Binaries/Binary27978/SYN%20Sabbatjahr%202007.pdf (20-10-2009).

HALASZ, G. (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht, Deutschland.

HKM (2006): Statistik zu hessischen Lehrkräften mit Sabbateintrag. Email vom 26.07.2006 an S. H.

HÖCKER, H. (2001): Arbeitsumverteilung, Qualifizierung, Organisationsentwicklung und Jobrotation in Dänemark. In: ULICH, E. (Hrsg.): Beschäftigungswirksame Arbeitszeitmodelle. Zürich, 165-211.

HOLLY, M. L. (1989): Teacher Professional Development. Perceptioons and Practices in the USA and England. In: HOLLY, M. L./ MCLOUGHLIN, C. S. (Hrsg.): Perspectives on teacher professional development. London, 173-203.

HOOS, S. (2009): Lehrersabbaticals – Beitrag zu Lehrerbildung und Lehrergesundheit? Kassel.

KLEMM, K. (1996): Zeit und Lehrerarbeit. In: ROLFF, H.-G./ BAUER, K.-O./ KLEMM, K./ PFEIFFER, H. (Hrsg.): Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München, 115-142.

KLENNER, C./ PFAHL, S./ REUYß, S. (2002): Arbeitszeiten - Kinderzeiten – Familienzeiten. Bessere Vereinbarkeit durch Sabbaticals und Blockfreizeiten? Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). Düsseldorf. Online: http://www.arbeitszeiten.nrw.de/pdf/Arbeitszeiten-Kinderzeiten-Familienzeiten_Sabbaticals_und_Blockfreizeiten.PDF (20-10-2008).

KRAMIS-AEBISCHER, K. (1996): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. 2., unveränd. Aufl. Bern u.a.

KUCKARTZ, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden.

LUDEWIG, O. (2001): Betriebliche Bestimmungsgründe von Arbeitszeitkonten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), Jg. 34, H. 3, 302-313.

MAISCH, J. (2006): Wissensmanagement am Gymnasium. Anforderungen der Wissensgesellschaft. Wiesbaden.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim und Basel.

MIECH, E./ NAVE, B./ MOSTELLER, F. (2001): Large-Scale Professional Development for Schoolteachers. Cases from Pittsburgh, New York City, and the National School Reform Faculty. In: New directions for evaluation, Jg. 90, H. Summer, 83-99.

PHV NIEDERSACHSEN (1985): Sabbat-Jahr. Eine Idee mit vielen Fragezeichen. In: Bildung konkret, Jg. 16, H. 6, 5.

RADTKE, O.-F./ SCHWEINS, W. (1986): Beschäftigungseffekte und Kosten eines Sabbat-Jahres für Lehrer/innen. In: SOMMER, M. (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise. Opladen, 173-195.

ROBERT-BOSCH-STIFTUNG (Hrsg.) (2003): 3. Berliner Gespräch zum Verhältnis der Wissenschaft zur Gesellschaft. Erfolgsfaktoren für Projekte an der Schnittstelle von Schule und Forschung. Berlin. Online: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/02010102_prot_3_berlin.pdf (20-10-2009).

ROBERT-BOSCH-STIFTUNG (2006): Bericht. Stuttgart.

RUDOW, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern u. a.

RUSCHHAUPT-HUSEMANN, U./ STARR, V. (1987): Sabbatical für Lehrer. Berlin.

RUX, M. (1982): Ein Sabbat-Jahr für Lehrer. Fortbildung und Arbeitsmarktpolitik in einem. In: Lehrerzeitung B-W, Jg. 36, H. 13/14, 331.

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG BEI DER HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.) (2001): Wege zur Bildungsreform. Düsseldorf.

SCHÖNWÄLDER, H.-G./ BERNDT, J./ STÖVER, F./ TIESLER, G. (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Bremerhaven.

SCHRAMM, P. (1999): Modellversuch Freiwilliges Arbeitszeitkonto an Grund- und Hauptschulen. In: SchulVerwaltung BY, Jg. 22, H. 1, 27-31.

SIELAND, B./ TACKE, M. (2000): Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Lüneburg. Online: http://www.bsieland.de/download-files/Ansaetze%20zur%20Foerderung%20der%20Gesundheit%20und%20Leistungsfaehigkeit%20dienstaelterer%20Lehrkraefte%20in%20Niedersachsen.pdf (20-10-2009).

SIEMERS, B. (2005): Sabbaticals. Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags. Frankfurt am Main.

THOM, N./ BLUM, A./ ZAUGG, R. J. (2002): Arbeitszeitmanagement. Zur Verbreitung und Implementierung von flexiblen Arbeitszeitsystemen in schweizerischen Unternehmungen und Institutionen. In: Die Betriebswirtschaft (DBW), Jg. 62, H. 5, 488-511.

UNI HEIDELBERG: Zum "Sabbatical" ins Forschungslabor. Pressemitteilung vom 22.09.2006. Heidelberg. Online: http://www.uni-heidelberg.de/presse/news06/2609labo.html (20-10-2009.

URBAN, H.-J. (2000): Perspektiven einer emanzipatorischen (Arbeits-)Zeitpolitik. In: Sozialismus <Hamburg>/ Supplement, H. 4, 1-14.

VBW (Hrsg.) (2002): Lehrerpraktika. Sabbatjahr für Lehrer/innen in der Wirtschaft. Online: www.bildunginbayern.de (02-01-2006).

WILL, K. (1987): Lehrerfortbildung. Eine bundesweite Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main.

WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen Verfahrensweisen Anwendungsfelder. Heidelberg, 227-255.

WUNDER, D. (1999): Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen, zur Diskussion gestellt. In: CARLE, U./ BUCHEN, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Weinheim und München, 323-333.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

HOOS, S. (2009): Praxiserfahrungen in Sabbaticals –Status Quo, Potenziale und Perspektiven im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/hoos_bwpat17.pdf (17-12-2009).

## Die Autorin:

**Dr. STEFANIE HOOS**

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

E-mail: hoos (at) uni-kassel.de

Homepage: http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=ibb_hoos