

Profil 4:



Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS

**Kompetenzentwicklung im wirtschafts-
pädagogischen Kontext:
Programmatik – Modellierung – Analyse.**

Hrsg. v. **Hermann G. Ebner & Jürgen Seifried**

bwp@ Profil 4 | September 2016

Online unter:

www.bwpat.de/profil-4

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Sabine Matthäus: Persönliche Perspektiven – Eine Trilogie

Versuch einer Laudatio aus der Perspektive einer langjährigen freundschaftlichen Verbundenheit – Trilogie, Teil 1 (<i>Dieter Squarra</i>)	1
Für Sabine Matthäus – Trilogie, Teil 2 (<i>Jürgen van Buer</i>)	6
Sabine Matthäus‘ Mannheimer Jahre – Ein kurzer Blick zurück – Trilogie, Teil 3 (<i>Wolfgang Müller</i>)	13

Beiträge

Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische Grundlegungen und Illustrationen (<i>Carmela Aprea</i>)	16
Minimalanforderungen an Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen und ...? (<i>Steffi Badel</i>)	34
Die Lehrlingsausbildung in England: das „historische Erbe“ und aktuelle Ansätze zur Überwindung ihres randständigen Status (<i>Thomas Deißinger</i>)	51
Lerngelegenheiten: Analysen des Angebots (<i>Hermann G. Ebner</i>)	66
Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell: Konturen eines Assessment- designs zur Messung beruflicher Fachkompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten (<i>Susann Seeber</i>)	76
Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung (<i>Jürgen Seifried & Eveline Wuttke</i>)	101

Sabine Matthäus: Persönliche Perspektiven - Eine Trilogie

DIETER SQUARRA (Humboldt-Universität zur Berlin)

Versuch einer Laudatio aus der Perspektive einer langjährigen freundschaftlichen Verbundenheit – **Trilogie, Teil 1**

Von einer langjährigen freundschaftlichen Verbundenheit zu sprechen, erscheint zuweilen überzogen und vermittelt im Geschriebenen wie im Gesprochenen häufig den Eindruck, ein zusätzliches rhetorisches Schmuckelement zu sein, mit dem der Laudator die Berechtigung seines oft überbordenden Lobes für den zu Ehrenden nachzuweisen sucht. Wenn sich diese Langjährigkeit jedoch auf einen Zeitraum von mehr als 45 Jahren bezieht und auf dieser langen Wegstrecke nie der Kontakt unterbrochen war, sondern immer wieder befruchtet wurde durch einen anregenden, bereichernden Gedankenaustausch und wenn die Erinnerungen an diesen Zeitraum verbunden sind mit einem Rückblick auf viele Jahre kollegialer Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung und auch freudvollen gemeinsamen Feierns, dann darf dafür wohl auch zurecht das oben genutzte Wort von einer freundschaftlichen Verbundenheit in den Mund genommen werden.

Dieser Anspruch, dessen Ursprung im Jahre 1970 liegt, soll im Folgenden ein wenig ausbreitet werden; denn 1970 ist genau das Jahr, in dem Sabine Matthäus ihr Studium der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin aufnahm. Ich war im gleichen Jahr Mitarbeiter des damaligen Wissenschaftsbereichs „Wirtschaftspädagogik“ geworden und begegnete ihr bereits zu diesem Zeitpunkt in meinen ersten selbstständigen Lehrveranstaltungen.

Dass Sabine Matthäus eine hervorragende Studentin war, stellte sich sehr schnell heraus und so war es auch nicht verwunderlich, dass sie nach erfolgreicher Prüfung zur „Diplom-Ökonomiepädagogin“ vom damaligen Leiter des Wissenschaftsbereichs „Wirtschaftspädagogik“, Professor Dr. Alexander Schink, das Angebot für ein Forschungsstudium erhielt.

Die Institution „Forschungsstudium“ war eine spezifische akademische Fördermaßnahme an den Universitäten der damaligen DDR, um besonders leistungsstarke Studenten und Studentinnen auf einem schnellstmöglichen Weg zur Promotion zu führen. Ein Forschungsstudium umfasste in der Regel einen Zeitraum von 4 Jahren.

In dieser Zeit waren die Forschungsstudenten lehr- und forschungsmäßig, aber auch hinsichtlich vieler arbeitsrechtlicher Fragestellungen und natürlich auch sozialer Bindungen fest im Mitarbeiterstab des jeweiligen Wissenschaftsbereichs verankert.

Vier Jahre waren auch eine hinreichend lange Zeitspanne, in der Sabine Matthäus allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Wissenschaftsbereichs „Wirtschaftspädagogik“ und somit

auch mir, ihre ausdrückliche Eignung für wissenschaftliches Arbeiten aufzeigen und bestätigen konnte, wobei sie dabei auch immer wieder ihre Zuverlässigkeit und Kollegialität unter Beweis stellte.

Sabine Matthäus beendete 1978 ihr Forschungsstudium mit der erfolgreich verteidigten Dissertation (im Sprachgebrauch der DDR-Wissenschaftler Dissertation A). Es entsprach ihrer Arbeitseinstellung, insbesondere ihrer Motivation und Zielstrebigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit, sich nicht mit dem Erreichten zufrieden zu geben. Recht bald wandte sie sich daher neuen Herausforderungen in der Unterrichtsmethodikforschung zu und zwar auf dem von ihr auch in der Lehre vertretenen Gebiet der Unterrichtsmethodik „Betriebsökonomik“, um sich hier auf die wissenschaftliche Qualifizierung zum Dr. sc. vorzubereiten.

Die entsprechende Dissertationsschrift (im Sprachgebrauch der DDR-Wissenschaftler Dissertation B) verteidigte sie bereits 1985 mit großem Erfolg. In dieser Schrift, die 1992 problemlos ihre habilitationsadäquate Anerkennung fand, befasste sich Sabine Matthäus mit Fragen der fachübergreifenden Koordinierung im Unterricht ökonomischer Disziplinen.

Wenn man sich dabei vor Augen hält, dass gerade ab Mitte der 80er Jahre in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DDR das didaktische Konzept der Handlungsorientierung zu einer zentralen Forschungsfrage wurde und in diesem Kontext Fragen nach der ganzheitlichen Handlung, die in gewisser Weise auch immer die ganzheitliche Sicht auf das Lernobjekt einschließen, in den Mittelpunkt traten, dann unterstreicht das nur die hohe Aktualität des Themas dieser Schrift zur damaligen Zeit.

Aus heutiger Sicht ließe sich hinzufügen, dass die partielle Lösung der Probleme einer fachübergreifenden Koordinierung in einem Lehrobjektbereich wie dem der Ökonomie, der sich in mehrere lerngegenstandsgebundene Unterrichtsdisziplinen gliederte (im kaufmännisch-verwaltenden Bereich der Berufsausbildung der DDR waren das die Fächer Betriebsökonomik, Rechnungswesen, Wirtschaftsmathematik und Politische Ökonomie), durchaus auch als eine wichtige, ja geradezu notwendige Vorstufe zur Konstruktion der heutigen lernfeldstrukturierten Curricula gesehen werden kann.

Es zeichnete die Arbeit von Sabine Matthäus als Lehrerbildnerin über die Jahre hinweg aus, dass sie in der gesamten Sektion „Wirtschaftswissenschaften“ nicht nur ein von allen anerkanntes Mitglied des Mitarbeiterstabs des Wissenschaftsbereichs der Wirtschaftspädagogik war, sondern sie auch eine hohe Wertschätzung von den Studierenden in der von ihr vertretenen Fachrichtung erfuhr. Ihre Berufung zur Dozentin im Jahre 1988 war deshalb eine ebenso logische wie folgerichtige Entscheidung der damaligen Leitung der Sektion „Wirtschaftswissenschaften“.

Die Sektion „Wirtschaftswissenschaften“ gehörte im Jahr 1990 zu den fünf Sektionen der Humboldt-Universität, die einer sogenannten Abwicklung unterworfen waren.

Der Wirtschaftspädagogik, die seit der 3. Hochschulreform der DDR im Jahre 1968 in dieser Sektion angesiedelt war, wurde damit ihre bisherige wissenschaftliche Heimstatt genommen, zumal zu einem sehr frühen Zeitpunkt bereits feststand, dass eine neustrukturierte wirt-

schaftswissenschaftliche Fakultät an der Humboldt-Universität nur noch über zwei Studiengänge, einen betriebswirtschaftlichen und einen volkswirtschaftlichen, verfügen würde.

Ein Verbleib an der traditionellen Berliner Ausbildungsstätte der Diplom-Handelslehrer, der ehemaligen Handelshochschule und späteren sowie auch wieder heutigen wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität, war damit von vornherein ausgeschlossen.

Mit der Ausgliederung aus der Sektion Wirtschaftswissenschaften verbunden, war demzufolge auch eine Ausquartierung aus dem bislang angestammten Gebäude. Übergangsweise wurde das Gästehaus der Humboldt-Universität zum neuen Standort der Berliner Wirtschaftspädagogik.

Unter diesen auch räumlich stark veränderten Bedingungen erfolgte die Neugründung eines Instituts für Wirtschaftspädagogik mit stark veränderter personaler Struktur.

Wenn ich heute auf diese Zeit des Umbruchs, in der ich zwei Jahre lang als Institutsdirektor fungierte, zurückschaue, dann steht mir immer noch deutlich vor Augen, dass die damals zu bewältigenden Aufgaben nur mit einem überaus hohen persönlichen Einsatz und Engagement aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu lösen waren. Und auch hier stand Sabine Matthäus als stellvertretene Institutsleiterin mit an vorderster Front.

Was galt es zu bewältigen?

Im Folgenden soll nur auf die wesentlichen und zentralen Problem- und Aufgabenstellungen dieses Überganges hingewiesen werden:

- Oberstes Gebot war, dass alle Maßnahmen der Umgestaltung des Studiums möglichst so durchzusetzen waren, dass sie nicht zu einer Verlängerung der neunsemestrigen Studienzeit der künftigen Wirtschaftspädagogen führen durften.
- Ideologieüberfrachtete Lehrprogramme mussten in Gänze ausgetauscht werden. Das betraf natürlich den gesamten fachwissenschaftlichen Bereich der Ökonomie. Aber auch hinsichtlich des didaktisch-methodischen Bereiches der akademischen Ausbildung waren essenzielle Überarbeitungen und inhaltliche Neustrukturierungen erforderlich. Die Mehrzahl der zwar bereits überarbeiteten DDR-Lehrprogramme auf dem Sektor des Didaktisch-Methodischen war noch bis in das Jahr 1991 hinein Richtschnur der universitären Ausbildung. Die Einführung neuer Lehrprogramme an der Humboldt-Universität erfolgte erst ab Sommersemester 1991.
- Ein bis 1990 einphasig strukturiertes Studium der Wirtschaftspädagogik mit dem Abschluss zum Diplom-Ökonompädagogen war in eine zweiphasige Ausbildung zu überführen. Entsprechende Kontakte zum Berliner Studienseminar waren aufzunehmen, um die Inhalte beider Phasen aufeinander abzustimmen. Das führte u. a. zu einer völligen Umgestaltung der studienbegleitenden Praktika, die naturgemäß in einer einphasigen Ausbildung einen anderen Stellenwert besaßen als in einer zweiphasigen. Die gesamte Regelstudienzeit der einphasigen akademischen Ausbildung von Diplom-

Ökonompädagogen mit insgesamt 9 Semestern war durchwoben von einem System schulpraktischer Übungen und kontinuierlich zu absolvierenden Praktika. Letztere begannen im ersten Studienjahr mit einem Erzieherpraktikum – in der Regel durchgeführt als Betreuer/Betreuerin in einem Kinder- bzw. Betriebsferienlager –, wurden im zweiten bis vierten Studienjahr in unterschiedlichen Formen, verbunden mit schulpraktischen Übungen, fortgesetzt und schlossen im neunten Semester mit einer zwölfwöchigen einsatzbezogenen Spezialisierung ab. Diese wurde bereits an der künftigen Einsatzschule absolviert.

- Zum Diplomstudiengang, der vorerst so erhalten blieb, nur der traditionsgebundene Titel des Diplom-Handelslehrers trat wieder an die Stelle des Diplom-Ökonompädagogen, kam nunmehr noch der Lehramtsstudiengang hinzu, der aber gleichzeitig die Installierung eines Zweitfaches erforderlich machte. Für die bereits unter DDR-Bedingungen immatrikulierten Studierenden wurde die bisherige Unterrichtsmethodik „Rechnungswesen“ zu einer Fachdidaktik für das gleichnamige Zweitfach erweitert.
- Ein gravierendes Problem bestand auch in der Absicherung der Lehrveranstaltungen auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften. Die Abwicklung der ehemaligen Sektion führte dazu, dass viele der damaligen Lehrkräfte frühzeitig ihre bisherige Arbeitsstätte verließen und deshalb kurzfristig, manchmal von einem Tag zum anderen, ersetzt werden mussten.

Diese Probleme, die sicher noch erweitert und detaillierter dargestellt werden könnten, waren von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des neuen Instituts für Wirtschaftspädagogik zu lösen, für die meisten von ihnen begleitet von einem Gefühl subjektiver Verunsicherung, denn eine Sicherheitsgarantie für eine Übernahme in die neuen universitären Strukturen gab es für die wenigsten.

Auch für Sabine Matthäus war eine solche Sicherheit nicht gegeben. Umso mehr muss ihr Einsatz und ihre Leistung gerade in dieser komplizierten Zeit des Umbruchs gewürdigt werden.

Es erfüllte das wissenschaftliche Personal des Instituts für Wirtschaftspädagogik schon mit nicht geringem Stolz, diese Zeit des universitären Umbruchs so mitgestaltet zu haben, dass die bereits zu DDR-Zeiten immatrikulierten Studenten und Studentinnen ihre Diplomprüfung ohne eine bemerkenswerte Verlängerung der akademischen Phase ablegen konnten.

Erst ab 1992, mit der Übernahme des Instituts für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik durch Prof. Dr. Jürgen van Buer, festigten sich die neuen Strukturen für die Ausbildung in den nunmehr vollständig etablierten zwei Studiengängen: dem Lehramtsstudiengang und dem Diplomstudiengang.

Sabine Matthäus wurde Mitarbeiterin in dem neu strukturierten und der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität angegliederten Institut für Wirtschaftspädagogik und widmete sich neben ihrer Lehre auf dem Gebiet der Fachdidaktik in der Forschung vor allem

den Fragen der Entwicklung und Ausprägung der kommunikativen Kompetenz von Auszubildenden im Bereich kaufmännisch-verwaltender Berufe.

Unter der Leitung von Prof. Dr. van Buer arbeitete sie hauptverantwortlich in einem von der DFG geförderten gleichnamigen Projekt mit und trug maßgeblich zu seinem erfolgreichen Abschluss im Jahr 1994 bei.

1995 erfolgte ihr Ruf auf die Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim, wo sie ihre wissenschaftliche Arbeit bis zum heutigen Tage fortgesetzt hat.

Zurückblickend auf die vielen Jahre gemeinsamer Arbeit mit Sabine Matthäus bleibt mir nur, ein großes Dankeschön zu sagen und ihr für die nun folgende Zeit des Ruhestandes (oder, was ihrem Naturell besser entspricht: eines sich anfügenden, aber nunmehr eher stressfreien *Unruhestandes*) alles erdenklich Gute zu wünschen.

Zitieren dieses Beitrages

Squarra, D. (2016): Versuch einer Laudatio aus der Perspektive einer langjährigen freundschaftlichen Verbundenheit – Trilogie, Teil 1. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-10. Online: http://www.bwpat.de/profil4/squarra-trilogie1_profil4.pdf (09-09-2016).

Der Autor



Prof. Dr. DIETER SQUARRA

Humboldt-Universität zu Berlin

dk@squarra.de

www.hu-berlin.de

JÜRGEN VAN BUER (Humboldt-Universität zu Berlin)

Für Sabine Matthäus – Trilogie, Teil 2

Sehr geehrte Frau Matthäus!

Wie komme ich nur auf eine solche Anrede? Nein, das ist nicht die passende Anrede. Schon gar nicht für uns beide. Also auf ein Neues:

Liebe Frau Matthäus!

Das klingt auch nicht wirklich besser. Neuer Versuch erlaubt?

Liebe Kollegin!

Klingt schon besser, letztlich jedoch nicht wirklich rund. Noch ein Versuch erlaubt, ein letzter?

Liebe Sabine,

... das klingt gut. Richtig gut. Mit einem Mal ist mein Herz mitten drin und dabei. Ja das ist es:

Liebe Sabine,

was soll ich Dir zu Deinem formalen Abschied aus Deiner aktiven Universitätslaufbahn schreiben? Die Formalia Deiner Biographie kann man nachlesen, das muss ich nicht noch einmal aufschreiben oder gar kommentieren. Diese Formalia sagen schon etwas aus über Dich – und so ganz nebenbei auch über die Geschichte der Deutschen in dem Zeitfenster, das sich um den Punkt der Vereinigung der beiden deutschen Staaten herum erstreckt. Sie sagen auch etwas aus über Deine erfolgreiche Biographie. Chapeau!

Liebe Sabine,

was soll ich Dir, was möchte ich Dir wünschen? Was soll gerade ich Dir zu dem hier anstehenden Ereignis wünschen, der ebenfalls vor dem Übergang von dem einen Ufer zum anderen steht? Für den das Fährboot schon den Motor angeworfen hat. Und der nicht wirklich weiß, wie das auf dem Schiff und vor allem an dem anderen Ufer sein wird. Nachgedacht habe ich schon darüber, und Du hast dies ja auch getan. Aber einen guten Plan, einen wirklich guten? Vielleicht gibt es den ja gar nicht. Vielleicht ist es auch nicht gut, einen fein ausgearbeiteten

Plan zu haben für diese Fahrt vom Rechtsufrigen aus dem großen Mannheimer Schloss hinüber zum linksufrigen Irgendwo.

Gib mir daher die Zeit, mit meiner Schreiberei nochmals von vorn zu beginnen.

Liebe Sabine,

ich versuche es einmal mit einem was-wäre-wenn-Anfang:

Was wäre, wenn es im Mai 1992 bei dem geblieben wäre, das damals als das Wahrscheinlichste erschien – nämlich bei dem „Sehr geehrte Frau Matthäus“? Später vielleicht einmal bei „Liebe Kollegin“? Aber die Geschichten, die wir gemeinsam getan haben, und auch die Geschichten, die mit uns beiden etwas getan haben, haben uns in eine lange gemeinsame Geschichte geführt. Es ist eine, die ich um keinen Preis missen möchte. Und es ist eine, für die ich Dir, liebe Sabine, sehr dankbar bin.

Ich erlaube mir, im Folgenden drei dieser Geschichten in Form kleiner Anekdoten zu erzählen, sie wieder in unser gemeinsames Gedächtnis zu rufen. Diese Geschichten zu schreiben, ist für mich verbunden mit einem Schmunzeln, mit tiefer Entspannung im Herzen auch. Ich schreibe diese Geschichten ganz aus meiner Sicht. Du magst sie auf eine andere Weise erlebt haben und auch erinnern. Sie haben etwas mit Dir zu tun, mit uns als Mitgliedern einer Universität. Und gleichzeitig weisen sie auch darüber hinaus.

Geschichte 1 „Was ist das denn für ein Wessi?“

Irgendwann im Mai 1992. Es war beschlossene Sache. Ich würde den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zum 01. Juni 1992 übernehmen. An dieser Entscheidung beteiligt war kein Mitglied des damaligen Lehrstuhls. Es war eine „Wessi-Entscheidung“. Der Ruf, der mir vorauseilte, war damit wohl nicht der beste. Positiv gewendet, könnte man anführen, dass die Westdeutschen und die Ostdeutschen nicht wirklich viel voneinander wussten. Sie urteilten eher mit Bildern über Bilder, über inszenierte Bilder, über vielfach wiederholte, über ins Gedächtnis gebrannte. Für die einen waren die mit diesen Bildern verknüpften Befürchtungen sehr materiell, sehr direkt aktuell. Sie waren wie ein graues Tuch, das die bis dahin sicher erscheinende Zukunft verdeckte und dann verschwinden machte - wie in einem bösen Zauberspiel. Für die anderen, so auch für mich, war es vor allem terra incognita, an der Ostberliner Humboldt-Universität zu arbeiten. Ein Feld mit unzähligen Fallen. Viele davon – so weiß ich es heute – waren nur da, weil ich sie strikt erwartete. Weil vielleicht auch alle sie erwarteten. Liebe Sabine, damit war unser gemeinsames Spiel eigentlich von den ersten Momenten an ein bereits verlorenes. Oder?

Als ich das Dienstzimmer meines Vorgängers in der Spandauer Straße 1 betrat, im überbauten mittelalterlichen Heilig-Geist-Spital mit seiner (spät)gotischen Kapelle, in der Neuzeit dann Handelshochschule und eben Ort des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik, tat ich dies mit gleichermaßen beklommenem wie auch erwartungsvollem Herzen. Eine ganze Reihe von

Mitgliedern des Lehrstuhls war anwesend. Schauten mich erwartungsvoll an. Teils auch verschlossen, teils sehr distanz. Ich wurde zum Sofa direkt neben der Tür an der rechten Seite geleitet. Vor diesem kaum kniehohen Tisch ein Couchtisch. Auf der anderen Seite ein Wohnzimmerschrank – Nussbaum furniert, mittelbraun, auf Hochglanz poliert. In der Mitte eine Glasvitrine mit Gläsern und Tassen. Und Blümchengeschirr, das bei uns teils auch jetzt noch seinen Dienst tut. Links der Tür, an der Schmalseite des langen Raumes, zwei Stahlschränke; auch sie haben bis zu heutigen Tag alle Umzüge mitgemacht. In der hinteren Ecke links ein geschlossener Plastikvorhang. Rechter Hand des Sofas, vor dem hohen, ziemlich vergrauten Fenster an der anderen Schmalseite des Zimmers, der schwere schwarze Schreibtisch. Restbestand aus der wilhelminischen Zeit, so schien es mir jedenfalls. Davor, längs zwei Tische aufgestellt. Mit Stühlen. Die Wände waren vergraut. Die Decke sehr hoch; denn der Raum einmal ca. doppelt so groß gewesen, war später geteilt worden, um das Sekretariat und einen kleinen Vorraum zu beherbergen. Für mich war all dies wahrlich eine terra incognita, in der die Zeit einem deutlich verlangsamten Takt folgte, so schien es mir jedenfalls. Aber mir war aber auch so, als warte dies alles nur auf Veränderung, vielleicht auch auf Auszug.

Ich wurde gebeten, mich zu setzen – und fiel quasi durch, bis knapp über den Plastefußboden; denn die Sprungfedern waren schon in die Jahre gekommen. Verschämtes Lächeln wie ein kurzer Augenblitz. Geschieht ihm recht, war wohl die Botschaft. Nur eine meiner Unterstellungen?

Was dann beredet wurde, weiß ich nicht mehr. Irgendwann kam der Kollege Ralf Witt aus Hamburg in den Raum. Er vertrat den Lehrstuhl. Für mich, der ich knapp über dem Plasteboden schwebte, wurde die Situation noch unübersichtlicher, verwirrender. Aber das lag sehr wohl zuvörderst an mir. Als ich eine gute halbe Stunde später den Raum verließ, versuchte ich erst einmal durchzuatmen. Wieder so etwas wie mein inneres Gleichgewicht zurückzugewinnen. Es war nicht ganz einfach, bis mir dies gelang.

Neben dem Beschriebenen gibt es jedoch noch eine Erinnerung. Diese hat mir geholfen, dies alles zu ordnen. Sie bleibt unverrückt in meinem Gedächtnis: Da war eine Kollegin im Raum, bei der sich die Strenge in den Augen relativ schnell auflöste, auch wenn das Lächeln dann nur ein kleiner Anflug war. Liebe Sabine, hast Du eine Idee, wer diese Person war?

Geschichte 2: „Erste Abteilungssitzung– oder wie bugsiere ich den neuen Prof schnellstens hinter seinen Schreibtisch?“

Zwei drei Wochen später. Irgendwann in der zweite Hälfte Juni 1992. Es sollte, so war mein Plan, endlich die erste Abteilungsbesprechung werden. Bis dahin, waren alle (Noch-)Mitglieder des alten Lehrstuhls immer irgendwie unterwegs - und die neuen Mitglieder des neuen Lehrstuhls auch gefunden.

Im Vorfeld hatte es viele Gespräche mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen gegeben. Aufreibende Gespräche. Viele waren überformt durch die Verzweiflung über die sich ankündigende Arbeitslosigkeit. Getragen von dem Gefühl, ungerechtfertigt aus dem eigenen Leben

geworfen zu werden, keine Anerkennung für die bisherigen Leistungen zu erhalten. Einfach überflüssig gemacht zu werden. Als Ergebnis einer westlichen Übernahme der Humboldt-Universität zu Berlin in der Folge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. All das bei Menschen, die im Alter zwischen ca. 45 und 55 Jahren nur wenige Chancen sahen, sich erfolgreich einen Arbeitsplatz außerhalb der Universität zu suchen. Dies nicht zuletzt angesichts der damaligen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, vor allem in Berlin. In diesen Gesprächen war ich immer der Wessi, wahrgenommen als Repräsentant des Westens. Auch wahrgenommen als eine Art Gewinner, der sich jetzt in der Humboldt-Universität platzierte und seine Philosophie, seine Werte, seine Art, Wirtschaftspädagogik zu denken, den Humboldtianer_innen überstülpe. Der der deren akademische Leistungen missachte. Ich selbst war geprägt durch immer wieder neue Gefühle von Hilflosigkeit; denn die Entlassungsentscheidungen hatten vor mir schon Andere gefällt. Ich hatte diese in der täglichen Kommunikation auszuhalten. Meine Verunsicherung war groß. Prägend war das Gefühl, mich in einer terra incognita zu bewegen, aus der ich am Freitag per Flugzeug bis Montagmorgen entfliehen konnte.

Für diese erste Abteilungssitzung wollte ich hinter dem großen, schwarznussbaumschweren Schreibtisch hervorkommen und mich auf einen Stuhl an einem der beiden Tische vor diesem Schreibtischmonster setzen. So mein Plan. Ich wollte damit auch signalisieren, dass ich für die anstehende 'neue' Zeit – möglichst – auf eine veränderte Weise mit Hierarchien umgehen, so etwas wie „flache Hierarchien“ etablieren wollte. So mein Plan.

Da saß ich also an dem rechten der beiden vorgelagerten Tische und wartete. Die ersten Mitarbeiter_innen klopfen, kamen herein. Blieben erstaunt stehen, setzten sich mir gegenüber. Keiner neben mich. Schnell waren bis auf einen Stuhl alle Tischplätze belegt. Dann holten sich die ersten Stühle aus der hinteren Seite des Zimmers. Setzten sich in einer Reihe quer zu den beiden vorgelagerten Tischen. Der eine Platz auf der der anderen Seite des Tisches und die Plätze neben mir blieben frei.

Schweigen. Erwartung. Erstaunen auch. Dann wagte einer der Anwesenden eine Richtigstellung: Ich gehöre hinter den wilhelminischen Schreibtisch. Denn dann könne nicht nur mein Platz, sondern auch die beiden Plätze neben mir belegt werden. Und ehe ich mich versah, saß ich hinter dem schwarzen Nussbaummonster, war mein Plan in dem Staub des Zimmers aufgegangen. Die rechte Tischseite wurde schnell aufgefüllt. Nur der eine Stuhl linkerhand nahe dem schwarzen Schreibtisch blieb nach wie vor frei. Dies, obwohl einige Mitarbeiter_innen nach wie vor auf der Stuhlreihe vor dem Tischensemble hockten. Die Antwort auf meine Aufforderung, da sei ja noch ein Stuhl frei, kam prompt: Das ginge nicht. Denn die Person, die dort immer säße, könne an diesem Tag nicht anwesend sein. Und dann bliebe der Stuhl eben frei. Das habe sich so eingespielt.

Als die Besprechung vorüber war, atmete ich erst einmal durch. Lehnte mich zurück und versuchte zu verstehen, was da mit mir gemacht worden war, was ich auch hatte mit mir machen lassen.

Liebe Sabine. Daran, wo Du in dieser - aus der heutigen Sicht höchst kuriosen - Personeninszenierung gesessen hast, erinnere ich mich nicht mehr. Nur daran, dass du anwesend warst. Und ich erinnere mich daran, dass wir später häufiger über dieses Ereignis geschmunzelt haben.

Der Anfang unserer Gemeinsamkeiten war eben holprig. Aufgefüllt mit Ereignissen, deren innere semantische Strukturen sich uns beiden erst später erschlossen haben. Vor allem die impliziten, die sich der Versprachlichung schnell entziehen. Das verschmitzte Lächeln ist uns beiden jedoch geblieben.

Geschichte 3: „Was macht ein Wessi-Prof 1994 in Sofia an der Universität für National- und Weltwirtschaft?“

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik hatte in den 1970er und 1980er Jahren ein weit verzweigtes Netz mit osteuropäischen Universitäten auf- und ausgebaut. Grundlegendes Thema war Wirtschaftspädagogik als Didaktik wirtschaftlichen/wirtschaftswissenschaftlichen Denkens. Zu vermitteln in den kaufmännischen Schulen. Eine dieser Universitäten, mit denen ein intensiver Austausch gepflegt wurde, war die Universität für National- und Weltwirtschaft in Sofia. Und dafür, dass sich diese Verbindung immer wieder in einem regen Austausch belebte, standest Du, liebe Sabine.

In der zweiten Jahreshälfte 1994 waren wir beide gemeinsam schon ein erstes Mal in Sofia gewesen. Auch eine Kollegin der Universität für National- und Weltwirtschaft war nach Berlin gekommen, um mit uns über Veränderungen in berufsbildungstheoretischen Grundlagen, über Fragen (fach-)didaktischer Modelle und über curriculare Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftspädagogik zu sprechen. Ein Ergebnis war der Band 4 unserer Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Für diesen wurden neuere wirtschaftspädagogische Grundlagentexte ins Bulgarische übersetzt. U. a. zur kommunikativen Kultur in der kaufmännischen beruflichen Erstausbildung, Gemeinsam geschrieben von Dir, liebe Sabine, von der bulgarischen Kollegin Zefira Mirtschewa und von mir. So ganz nebenbei deutete sich hier bereits die Grundlegung für die dann in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre durchgeführten beiden DFG-Projekte an.

Im September 1995 erfolgte durch die Hans-Böckler-Stiftung die Finanzierung der international besetzten Sektion 4 „Pedagogical Methodology in Management Training and Economics“ des AEDEM-Kongresses (European Association of Company Management and Economics) in Sofia, die zu zwei Tagungsbänden dieser Sektion führte. Hier waren wir beide schon ein ganz gut aufeinander abgestimmtes Duo in Sachen (Fach-)Didaktik. Der Titel des gemeinsamen Beitrages in einem der beiden Bände macht dies sehr deutlich. Später, 1999 - da warst Du schon in Mannheim - , gab es noch einen gemeinsam herausgegebenen Band in bulgarischer Sprache in unserer Reihe der Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik. So ein Teil unserer gemeinsamen ‚bulgarischen‘ Geschichte.

Aber zurück zur Eingangsfrage: Was macht ein Wessi-Prof 1994 in Sofia an der Universität für National- und Weltwirtschaft? Zwar waren seit meinem Amtsantritt im Juni 1992 knapp zwei Jahre vergangen. Auch war ich inzwischen in Prag und in Krakau an den beiden dortigen Universitäten für Ökonomie gewesen. Aber Sofia präsentierte sich mir als eine Stadt, in der das mir nicht oder nur ansatzweise Bekannte meinen dortigen Lernrhythmus und meine Lernstruktur prägte. Glücklicher Weise hatte ich Dich als Begleiterin. Gemeinsam mit der Kollegin aus Sofia. Ihr beide habt mir diese Stadt nicht nur so gezeigt, wie man sie eben einem Touristen zeigt, sondern Ihr habt sie mir auch erklärt. Die Sehenswürdigkeiten gehörten zwar auch dazu. Jedoch verwiesen eure Erklärungen vor allem auf die (scheinbaren) Nebensächlichkeiten, auf die Verwerfungen, auf die damals für diese Stadt neue Zeit. Besonders auf die Befürchtungen, Ungewissheiten. Aber auch auf die Mutigkeiten der dortigen Universität. Deiner Geduld, liebe Sabine, habe ich wesentlich zu verdanken, dass mir der Zugang zu diesem Land, zu seiner Geschichte, zu dieser Universität und zu deren Versuche gelang, irgendwie eine Balance zwischen Festhalten und Veränderung aufzubauen. Es war eine fragile, immer wieder kontrovers debattierte Balance. Eine Balance, die nicht zuletzt immer wieder erneut durch Macht- und Positionsrituale in Frage gestellt wurde.

Es war gut, es war schön, mit Dir, liebe Sabine, durch diese Stadt zu gehen, eigentlich wandern zu dürfen. Mit neugierigen, offenen Augen. Dich neben mir zu haben, der ich all meine vielen Fragen stellen konnte. Dich an meiner Seite zu wissen, die mir das Innere der dortigen Universität begreifbar machen konnte.

Liebe Sabine,

eigentlich sind die drei erzählten Anekdoten nur wie ein Anfang einer langen Kette von Geschichten, die sich durch teils kontroverse Diskussionen, vor allem aber durch vorwärtstreibende, auf Konsensbildung ausgerichtete Debatten zwischen uns beiden charakterisieren lassen – zumindest aus meiner Sicht. Da sind die gemeinsam geschriebenen Aufsätze, die gemeinsam getragenen DFG-Projekte zu gelungener und instrumenteller Kommunikation in kaufmännischen Kundengesprächen. Da sind die gemeinsam gesicherten internationalen Kooperationen.

Gefreut habe ich mich zutiefst, als Dir der Sprung an die Universität Mannheim gelang. Es war eine rundum gute Entscheidung für diese Universität. Für die dortige Wirtschaftspädagogik. Es war nicht die Beendigung unserer Gemeinsamkeiten, auch wenn die Belastungen der akademischen Arbeit und die Weite zwischen Berlin und Mannheim die Zahl der Kontakte ein wenig ausdünnte. Aber jeder dieser Kontakte strahlte eines aus – unmittelbares Verstehen, ad hoc vorhandene Vertrautheit der Kommunikation. So ist eben aus dem holprigen Beginn unserer Begegnungen im Mai/Juni 1992 eine intensive Freundschaft geworden.

Nach diesem kleinen lächelnd-schmunzelnden Blick auf unsere gemeinsame(n) Geschichte(n) bleibt mir noch, eine Antwort auf die eingangs schon gestellte Frage zu versuchen: Was soll, was mag ich Dir wünschen? Da gibt es so Vieles, das Du verdient hättest, dass Dir es Jemand

oder Jemandin wünsche. All dies aufzuschreiben, würde aus meinen Zeilen das machen, was in der Textlinguistik die Endlosigkeit von Text genannt wird. Denn man kann ja an den bereits geschriebenen immer etwas anfügen. Damit dies nicht den Rahmen dieses Bandes sprengt, wünsche ich Dir, dass der Wein auf der linken Seite des Flusses nach seiner Überquerung so gut munden möge, wie diejenigen, die immer den Wein von der rechten Seite trinken, behaupten, dass dieser sei. Vielleicht sollten wir dieser so wichtigen und gehaltvollen Frage gemeinsam nachgehen – mit einem Anflug von Genuss.

Zitieren dieses Beitrages

van Buer, J. (2016): Für Sabine Matthäus – Trilogie, Teil 2. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-7. Online: http://www.bwpat.de/profil4/van-buer-trilogie2_profil4.pdf (09-09-2016).

Der Autor



Prof. Dr. phil. Dr. h. c. JÜRGEN VAN BUER

Humboldt-Universität zu Berlin

van.Buer@rz.hu-berlin.de

<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/lehrstuhl/2754>

**Sabine Matthäus‘ Mannheimer Jahre – Ein kurzer Blick zurück –
Trilogie, Teil 3**

Der hier in den Blick genommene Berufs- und Lebensabschnitt begann für Sabine Matthäus im Sommersemester 1995 mit der Vertretung der an der Universität Mannheim vakanten C3-Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Der die Stelle kennzeichnende Ausschreibungstext war recht allgemein gehalten – der Bewerber bzw. die Bewerberin sollte über 'Erfahrungen in der empirischen Unterrichtsforschung' verfügen und in der Lage sein, 'die Pädagogik der beruflichen Schulen in Forschung und Lehre zu vertreten'. Gleichwohl richtete sich an die potentiellen BewerberInnen die (diese Kennzeichnung konkretisierende) Erwartung, dass ihr zentrales Wissenschaftsinteresse - in Orientierung an den bereits von *Barbara Hopf*, der früh verstorbenen, ersten Inhaberin der Professur, bearbeiteten Themenfeldern - auf die didaktische Fundierung und methodische Gestaltung eines den Handlungserfordernissen des Berufslebens entsprechenden kaufmännischen Unterrichts fokussiert sein sollte. Da Sabine Matthäus über die geforderten Voraussetzungen verfügte und sich bereits in ihrer vorherigen Stelle als Hochschuldozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin durch einschlägige wissenschaftliche Publikationen auszuweisen vermochte, erschien es nur folgerichtig, dass sie dazu berufen wurde, die bis dato vertretungsweise ausgeübte Tätigkeit ab 1997 als Universitätsprofessorin fortzusetzen, was nicht zuletzt ermöglichte, die von Beginn an praktizierte Kooperation mit den im Bereich der Erziehungswissenschaft der damaligen Philosophischen Fakultät tätigen Kollegen (und hier insbesondere mit dem Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik, Prof. Dr. Jürgen Zabeck) weiter zu verstärken.

Was das Geschehen in der berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Realität und was die in der Disziplin thematisierten Fragestellungen und Konzepte betrifft, sind während der zurückliegenden zwei Jahrzehnte merkliche Veränderungen registrierbar – man denke einerseits an die in nahezu allen Wirtschaftsbereichen spürbare Wettbewerbsverschärfung oder an den fortschreitenden Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie mit ihren jeweiligen Auswirkungen auf die an den Arbeitsplätzen zu bewältigenden Anforderungen, und auf der anderen Seite an die in der Disziplin immer stärkere Fokussierung auf den Kompetenzbegriff als den die didaktisch-methodische Gestaltung der Berufsbildung fundierenden Leitbegriff.

Die von Sabine Matthäus in diesen Jahren publizierten Forschungsarbeiten greifen unterschiedliche, gleichermaßen wichtige, mit diesen Veränderungen sich ergebende Fragestellungen auf. Sie sind schwerpunktmäßig drei Bereichen zuordenbar, wobei es in einem ersten Bereich um die Modellentwicklung und Evaluierung von Qualifikationsanforderungen in der beruflichen Bildung, um die Untersuchung von Rahmenbedingungen in der beruflichen Aus-

bildung und Weiterbildung in Schule und Betrieb sowie um Analysen zur Qualität der beruflichen Bildung ging. (Hierbei wurden mehrere Forschungsprojekte mit Themen wie das 'E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung', die 'Professionalisierung in Pflegeberufen' oder der 'Erwerb der für den Einsatz im beruflichen Schulwesen erforderlichen Lehrbefähigung für 'Seiteneinsteiger' aus dem Fachhochschulbereich', zum Abschluss gebracht.) Ein weiterer, an die internationalen Kontakte anknüpfender Bereich umfasste Studien, in denen, unter Abhebung auf den Qualitätsaspekt, das deutsche System der beruflichen Aus- und Weiterbildung in einen Vergleich mit den in den osteuropäischen Staaten anzutreffenden Strukturen gerückt wurde. Der dritte Schwerpunkt bündelte schließlich die empirische Unterrichtsforschung im Bereich der kaufmännischen Erstausbildung, wozu vor allem die Bearbeitung unterrichtsmethodischer und (fach-)didaktischer Themen zählt. Ihr Fokus richtete sich dabei – angesichts des zunehmenden Wettbewerbs auf den Märkten und damit der erhöhten Bedeutung einer gelungenen Interaktion zwischen den Marktpartnern, und angesichts der in den Betrieben immer mehr sich durchsetzenden Prozessorientierung und damit des erhöhten Stellenwertes eines fruchtbaren Informationsaustauschs zwischen den Mitarbeitern - auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns von Jugendlichen in der kaufmännischen Erstausbildung - eine Themenstellung, die für Sabine Matthäus (über das anfänglich gemeinsam mit Berliner Kollegen verfolgte Forschungsprojekt hinaus) bis heute von zentralem Forschungsinteresse ist.

Die genannten Forschungsschwerpunkte spiegeln sich auch in der umfänglichen und mit hohem Engagement ausgeübten Lehrtätigkeit von Sabine Matthäus. Sie machte – wie ehemals die Studierenden des Diplomstudiengangs die Bachelorstudenten und -studentinnen mit den Grundlagen der Wirtschaftspädagogik vertraut, sie thematisierte die zentralen didaktisch-methodischen Fragestellungen im Zusammenhang mit der Planung und Realisierung des wirtschaftsberuflichen Unterrichts und sie interessierte die Studierenden auch für die Kenntnisnahme und Auseinandersetzung mit der Ideen- und Realgeschichte der beruflichen Bildung, nicht zuletzt, um die in der Herausarbeitung des für die Gegenwart Berufsbedeutsamen die Urteilskraft der angehenden Lehrerinnen und Lehrer bzw. Ausbilderinnen und Ausbilder in Bezug auf die vorfindbaren Strukturen unseres beruflichen Bildungswesens und die gegenwärtig propagierten Entwürfe und Konzepte zu deren Weiterentwicklung zu schärfen.

Zudem sollten jene Funktionen Erwähnung finden, die von Sabine Matthäus, über ihre Dienstaufgaben hinaus, teils bis zum heutigen Tage, betreut wurden: Neben der 1997/98 zwei Semester umfassenden Vertretung der Mannheimer C4-Professur für Erziehungswissenschaft und der von 1998-2000 währenden Amtsperiode als Prodekan der Philosophischen Fakultät, leitete sie als Mitglied des Otto-Selz-Instituts für Angewandte Psychologie den Arbeitsbereich 'Gesundheitsförderung und Bildung', und ferner war sie über die gesamte Zeit als Vorsitzende des Stiftungsrates der Barbara-Hopf-Stiftung treue Sachwalterin des mit der Stiftung verbundenen Anliegens: der Förderung wissenschaftlicher Arbeiten auf dem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Der hier unternommene „kurze Blick zurück“ galt dem Versuch, die wichtigsten Aktivitäten von Sabine Matthäus während ihrer Mannheimer Zeit zu benennen. Dieser Katalog bliebe

aber unvollständig, würde man nicht erwähnen, dass Sabine Matthäus auch sehr viel daran lag, die kulturellen Angebote der Stadt, soweit es ihre Zeit zuließ, zu nutzen, was vor allem für die hochkarätigen Konzertveranstaltungen im Rosengarten und die hervorragend besetzten Aufführungen im Nationaltheater galt.

Unabhängig von den an anderer Stelle erfolgenden Würdigungen haben wir Sabine Matthäus als eine Persönlichkeit kennengelernt, für die Kommunikation – das ihre wissenschaftliche Arbeit durchgängig bestimmende Phänomen – kein technischer, auf den bloßen Informationsaustausch reduzierter Begriff ist, sondern eine Denkfigur, die sich mit einer Haltung verbindet, der in ganz entscheidender Weise an Verständigung und damit am wirklichen Verstehen des Anderen gelegen ist.

Für all das sagen wir Sabine Matthäus herzlichen Dank!

Und: Last but not least hoffen wir, dass ihr die Mannheimer Jahre in ebenso guter Erinnerung bleiben werden, wie dies bei uns der Fall sein wird.

Zitieren dieses Beitrages

Müller, W. (2016): Sabine Matthäus‘ Mannheimer Jahre – Ein kurzer Blick zurück – Trilogie, Teil 3. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-3. Online: http://www.bwpat.de/profil4/mueller-trilogie3_profil4.pdf (09-09-2016).

Der Autor



Dr. WOLFGANG MÜLLER

Universität Mannheim

wolfem@web.de

Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische Grundlegungen und Illustrationen

Abstract

Die Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände gehört zu einem der zentralen Forschungs- und Lehrgebiete von Sabine Matthäus. Bereits früh in ihrer akademischen Karriere hat sie sich mit den Spezifika dieser Lehrgegenstände beschäftigt, wobei sie dem Aspekt der Ganzheitlichkeit stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Ihre diesbezüglichen Überlegungen werden im vorliegenden Beitrag anhand ausgewählter Schriften aufgegriffen und unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung illustriert. Im Einzelnen werden hierzu zunächst zentrale Aspekte und Ergebnisse aus drei Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus vorgestellt. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird dann das von der Autorin dieses Beitrags durchgeführte Forschungsprojekt „Fit for Finance“ skizziert, dessen konzeptuelle Grundlegung zahlreiche Parallelen zur von Sabine Matthäus vertretenen Auffassung von Ganzheitlichkeit aufweist. Die Ausführungen enden mit einem kurzen Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

1 Einleitung

Der Fach- bzw. Domänenspezifität von Lehr- und Lernprozessen wird in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion eine stetig zunehmende Bedeutung beigemessen. Wesentliche Impulse hierzu kommen beispielsweise aus der Lehr-Lernforschung. So wird die Inhaltsgebundenheit von Denken, Lernen und Problemlösen beispielsweise in den in der Psychologie und der Pädagogik prominenten Situietheitsansätzen (z. B. Renkl 2010) hervorgehoben, welche neben dem sozialen Bedingungsgefüge auch die Handlungsangebote (affordances) und Handlungsbeschränkungen (constraints) der jeweiligen Aneignungs- und Denkgegenstände in den Blick nehmen (Greeno 1998). Entscheidende Hinweise auf die Rolle der Lehrinhalte finden sich aber auch in Untersuchungen der Lehrerkognitions- bzw. Lehrprofessionalitätsforschung (z. B. Berliner 2001; Baumert et al. 2010), in denen die Bedeutung des Fachwissens (content knowledge) und vor allem des fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge, s. hierzu z. B. Bromme 1996; Shulmann 1986) von Lehrkräften eindrücklich demonstriert werden konnte.

Die genannten Entwicklungen haben im vergangenen Jahrzehnt zu einer Aufwertung des fachdidaktischen Denkens geführt, was sich auch in einer Verbreitung fachdidaktischer Forschungsansätze sowie deren zunehmenden Verselbständigung und Emanzipation von verwandten Forschungsgebieten (z. B. der psychologischen Lehr-Lernforschung) niederschlägt (z. B. Reiss/Ufer 2010; Krüger/Parchmann/Schecker 2014).

Die Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände gehört zu einem der zentralen Forschungs- und Lehrgebiete von Sabine Matthäus. Bereits früh in ihrer akademischen Karriere hat sie sich mit den Spezifika dieser Lehrgegenstände beschäftigt, wobei sie dem Aspekt der Ganzheitlichkeit stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Mit großer Freude greife ich diesen Schwerpunkt von Sabine Matthäus im vorliegenden Beitrag anhand ausgewählter Schriften unserer Jubilarin auf und werde ihre Überlegungen unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus meiner eigenen aktuellen Forschungspraxis, dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, illustrieren. Im Einzelnen werde ich hierzu zunächst zentrale Aspekte und Ergebnisse aus drei Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus vorstellen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werde ich dann das von mir in Kooperation mit Schweizer Kolleginnen und Kollegen durchgeführte Forschungsprojekt „Fit for Finance“ skizzieren, dessen konzeptuelle Grundlegung zahlreiche Parallelen zur von Sabine Matthäus vertretenen Auffassung von Ganzheitlichkeit aufweist. Meine Ausführungen enden mit einem kurzen zusammenfassenden Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsarbeiten.

2 Zentrale Aspekte und Ergebnisse ausgewählter Arbeiten von Sabine Matthäus

Als exemplarisch für das fachdidaktische Denken von Sabine Matthäus und ihren Blick auf die Spezifika ökonomischer Inhalte können insbesondere drei Arbeiten aus verschiedenen „Schaffensphasen“ angesehen werden:

- (1) Grundlegende fachdidaktische Überlegungen finden sich zunächst in ihrer 1978 erschienenen Dissertation, welche das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur thematisiert (s. Abschnitt 2.1).
- (2) Außerdem wird der Aspekt der Ganzheitlichkeit explizit in ihrer Habilitationsschrift von 1985 aufgegriffen (s. Abschnitt 2.2).
- (3) Schließlich widmet sich eine aktuelle, gemeinsam mit Steffi Badel publizierte Arbeit von Sabine Matthäus den psychischen Facetten von Ganzheitlichkeit. In dieser Arbeit hebt sie neben kognitiven Faktoren insbesondere die Rolle von Emotionen im Lehr-Lernprozess hervor (s. Abschnitt 2.3).

Die Kerngedanken dieser drei Schriften werde ich in den folgenden Ausführungen zusammenfassend darlegen und in den Kontext berufs- und wirtschaftspädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Argumentationslinien und Forschungsergebnisse stellen.

2.1 Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur

Einen wesentlichen Grundstein ihres fachdidaktischen Denkens legt Sabine Matthäus (1978) in ihrer Dissertation mit dem Titel „Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur dargestellt an der betriebsökonomischen Ausbildung sozialistischer Wirtschaftskaufleute – ein Beitrag zur Intensivierung ökonomischer Bildung und Erziehung“. In dieser Arbeit greift sie den Aspekt der Ganzheitlichkeit vorrangig mit Blick auf die normative Orientierung des

Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände auf. Das Zentrum ihrer Überlegungen bildet hier die Zielkategorie der allseitig gebildeten Persönlichkeit, deren Operationalisierung die Abbildung 1 wiedergibt.

Die so verstandene normative Orientierung, welche – in Erweiterung neuhumanistischer Grundideen (Blankertz 1986) – die originär berufs- und wirtschaftspädagogische Zielvorstellung von beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit widerspiegelt und außerdem eine erkennbare Nähe zur ganzheitlichen Kompetenzauffassung von Weinert (2001) aufweist, wie sie in vielen Arbeiten der zeitgenössischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. der empirischen Bildungswissenschaft vertreten wird, bildet für Sabine Matthäus (1978, 3) den „Ausgangspunkt für die Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Lehrfach.“ Hierauf basierend fasst sie die weitere Konkretisierung dieses Verhältnisses im Rahmen von curricularen Konstruktionen als einen Transformationsprozess auf, bei dem nicht nur die Anwendungsbedingungen des Wissens und Könnens angemessen einbezogen werden müssen, sondern bei dem es vor allem auch um die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden, so insbesondere ihren alterstypischen Besonderheiten und individuellen Vorkenntnissen geht. Mit dieser Auffassung greift Sabine Matthäus grundlegende lehr-lerntheoretische Fragen der Beziehung von Lehrstoffstrukturen, kognitiven Strukturen und didaktischen Strukturen (vgl. z. B. Niegemann/Treiber 1982) auf und macht sie für die Wirtschaftsdidaktik fruchtbar, wobei sie sich gegen eine rein abbilddidaktische Auffassung der curricularen Aufgabe von Lehrpersonen wendet, wie sie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit langem kritisiert wird (vgl. hierzu z. B. Kaminski 2003 oder Kutscha 2014). Zugleich referenziert sie auf eine weitere zentrale Denkfigur der Wirtschaftsdidaktik, wie sie insbesondere von Reetz (1984; 2003; siehe auch Reetz/Tramm 2010) herausgestellt wurde, und wonach curriculare Entscheidungen unter dem Primat der Persönlichkeitsorientierung stets einen Ausgleich verschiedener Bezugsgrößen – nämlich der Wissenschaftsorientierung einerseits und der Situationsorientierung andererseits – erfordern.

2.2 Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände

Eine weitere Beschäftigung mit den Spezifika ökonomischer Lehrgegenstände und eine Vertiefung des Aspektes der Ganzheitlichkeit nimmt Sabine Matthäus in ihrer Habilitationsschrift von 1985 vor. Wie im Titel dieser Schrift – „Untersuchungen zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände und Schlußfolgerungen [sic] für ihre fächerübergreifende Koordinierung bei der Ausbildung im Grundberuf Wirtschaftskaufleute“ – bereits anklingt, geht es hierbei vor allem um die Organisation und Abstimmung der Lehrinhalte. Wiederum orientiert an der Zielgröße der allseitigen Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit (siehe vorangehenden Abschnitt) steht im Zentrum ihrer Analyse in dieser Arbeit die ganzheitliche Betrachtung verschiedener Teilbereiche des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens, in diesem Fall der Fächergruppen „Politische Ökonomie, Betriebsökonomik und Rechnungsführung und Statistik“ (Matthäus 1985, 4).

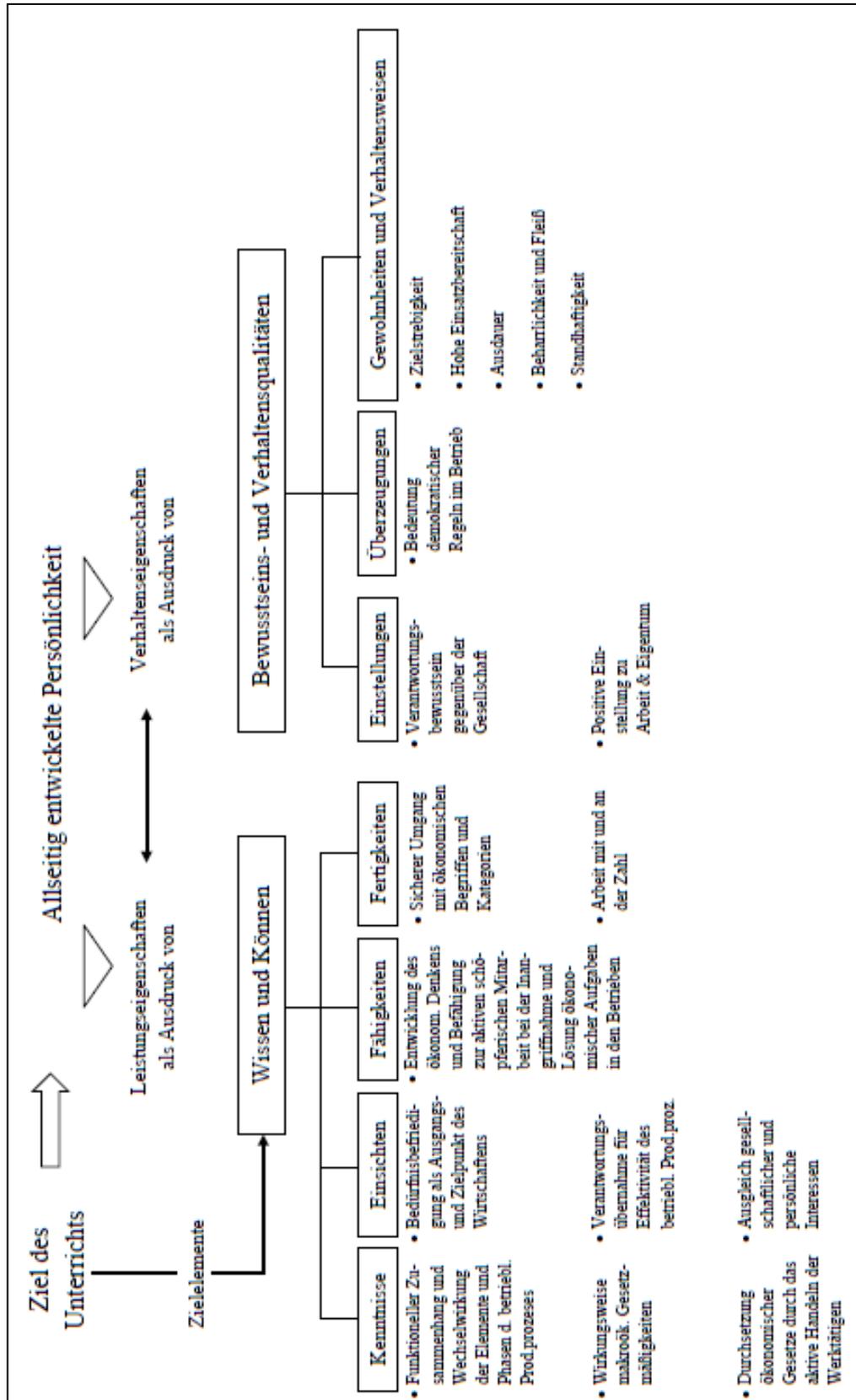


Abbildung 1: Operationalisierung der Zielkategorie „Allseitig gebildete Persönlichkeit“ (in Anlehnung an Matthäus 1978, 76).

Die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Integration verschiedener Teilbereiche des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens liegt nach Ansicht von Sabine Matthäus in der Besonderheit ökonomischer Lehrgegenstände begründet. „Dies betrifft vor allem die Merkmale:

- Komplexität und Verflochtenheit des ökonomischen Lehrstoffes und
- besondere Bedeutung und Kompliziertheit der Abstraktion im Prozeß [sic] der Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff.

Diese Merkmale sind für die Koordinierung der ökonomischen Unterrichtsfächer von grundsätzlicher Relevanz, [...] weil die Aneignung und adäquate Widerspiegelung ökonomischer Prozesse und Erscheinungen im Bewußtsein [sic] nur durch die gegenseitige Verbindung und die Berücksichtigung des wechselseitigen Zusammenhangs dieser verwandten Fächergruppen erreicht wird.“ (Matthäus 1985, 76f.; vgl. hierzu auch Schink/Squarra 1982, 1991).

Besonders dringlich wird eine curriculare Integration ökonomischer Lehrgegenstände nach Auffassung von Sabine Matthäus vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wissenschaftlich-technischer Entwicklungen wie beispielsweise der zunehmenden Dynamisierung und Digitalisierung, und den daraus resultierenden veränderten Anforderungen im Tätigkeitsfeld von Kaufleuten. Um ökonomische Aufgaben- und Problemstellungen unter diesen Bedingungen angemessen begegnen zu können, muss bei den Lernenden „insbesondere die Fähigkeit entwickelt werden, ökonomisch zu denken und zu handeln, und die ökonomischen Prozesse schöpferisch zu durchdringen und mitzugestalten. Das setzt voraus, daß [sic] ökonomische Prozesse und Erscheinungen in ihrer Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik sowie in ihrer untrennbaren Einheit von Politik und Ökonomie verstanden werden.“ (Matthäus 1985, 14). Den Grundgedanken der Ganzheitlichkeit in einer weiteren Ausprägung aufgreifend sollte dies nach Auffassung von Sabine Matthäus (1985, 50) so geschehen, dass „die Einheit von Zielkoordinierung, Koordinierung des Inhalts und Koordinierung im methodischen Vorgehen verkörpert [wird].“

Diesen Überlegungen entsprechend ist es Aufgabe der Fachdidaktik, Lehrkräfte darin zu unterstützen, die wechselseitigen, fachspezifischen Beziehungen und Verknüpfungen der Lehrinhalte aufzudecken und ihnen Empfehlungen dafür zu geben, wie diese durch geeignete Methoden und Medien im Unterricht greif- und sichtbar gemacht werden können. Wie Sabine Matthäus (1985, 124f.) weiter ausführt, sollten im Sinne einer ganzheitlichen Unterrichtskonzeption dabei unter anderem die folgenden Aspekte beachtet werden:

- Präzisierung der Bildungs- und Erziehungsziele aus der Sicht ihrer Einordnung in fächerübergreifende Zielstellungen zur Gewährleistung eines ökonomischen Gesamtwissens und -könnens.
- Strukturierung der Lehrinhalte gemäß ihrer inneren Logik sowie ihrer inhaltlichen Beziehungen und wechselseitigen Zusammenhänge zu anderen ökonomischen Inhaltsbereichen.
- Konzentration auf Knotenpunkte der fächerübergreifenden Koordinierung ökonomischer Lehrinhalte sowie methodische Abstimmung der einzusetzenden Unterrichtsmittel.

Diese Aspekte sind als Leitlinien der Unterrichtskonstruktion zu verstehen, welche Sabine Matthäus im Rahmen ihrer Habilitation in einem weiteren Schritt konkretisiert sowie mittels Lehrexperimenten erprobt und evaluiert.

Sabine Matthäus greift mit ihrer Forschungsarbeit zur integrativen Koordinierung von Unterrichtsfächern ein Thema auf, das nicht nur eine sehr lange Tradition im pädagogischen Diskurs hat (zur historischen Rekonstruktion vgl. Matthäus 1985, 30-35) sondern zugleich eine sehr hohe Aktualität für die Wirtschaftsdidaktik aufweist, wie nicht zuletzt die derzeit sehr kontrovers geführte Diskussion um das Schulfach „Wirtschaft“ (z. B. Institut für ökonomische Bildung 2015) zeigt. Von zentraler Bedeutung sind ihre Analysen zudem im Kontext der Diskussion um die systemische Einbettung der kaufmännischen Bildung als bislang „vernachlässigte Sinndimension“, wie sie kürzlich von Kremer, Tramm und Wilbers (2014) (wieder) angeregt wurde sowie vor dem Hintergrund der unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ diskutierten Umwälzungen in der Arbeitswelt, welche eine massive Änderung der Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und entsprechende Anpassungen in der Aus- und Weiterbildung respektive der Organisation und Strukturierung von deren Lerninhalten erfordern (z. B. Gebhardt/Grimm/Neugebauer 2015).

2.3 Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen

In der letzten hier zu besprechenden Arbeit „Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule“, die 2015 gemeinsam mit Steffi Badel publiziert wurde, wird der Aspekt der Ganzheitlichkeit vor allem im Hinblick auf seine prozessuale Dimension beleuchtet. Dabei gehen die beiden Autorinnen der Frage nach, „wie das ‚Emotionale‘ das nachhaltige Lernen im Sinne einer effizienten Informationsaufnahme und -bearbeitung fördert und somit Handlungsfähigkeit generieren kann.“ (Badel/Matthäus 2015, 236). Basierend auf der von Johann Heinrich Pestalozzi (1960, 468) geprägten Trias des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ und ohne die Bedeutung des kognitiven Bereichs in Abrede stellen zu wollen, wenden sie sich damit gegen eine – unter anderem auch in Konsequenz der dramatischen PISA-Ergebnisse für Deutschland hervorgerufene – „dominante Wertschätzung kognitiver Funktionen [...]. Demgegenüber werden die emotionalen Dimensionen des Lernens eher vernachlässigt und vielleicht oft dem reinen Zufall überlassen.“ (Badel/Matthäus 2015, 236). Die Gefahren einer solchen Vereinseitigung liegen auf der Hand, denn wie die Autorinnen weiter ausführen, kann „[d]as Primat des Kognitiven gegenüber dem Emotionalen [...] ein Wertesystem etablieren, das zu Verengungen und zu einer Kanalisation führt, das abrechenbare und messbare rationale Leistungen überbewertet. Neuere Forschungen legen jedoch nahe, dass Emotionen im Lernprozess mitverantwortlich sind für den langfristigen Nutzen von Lernangeboten.“ (Ebenda).

Ausgehend von dieser Problemanalyse gehen die Autorinnen auf fünf Komponenten zur Beschreibung von Emotionen ein (nämlich: (1) Erlebenskomponente, (2) kognitive Komponente, (3) physiologische Komponente, (4) motivationale Komponente und (5) expressive Komponente) und spezifizieren ihre Überlegungen sodann auf Emotionen in Lern- und Arbeitsprozessen. Vor diesem Hintergrund stellen sie eine qualitative Interviewstudie vor,

welche an einer Berliner Produktionsschule durchgeführt wurde und bei der es um das emotionale Erleben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Verhaltensauffälligen bzw. schwachen schulischen Leistungen geht. Sie stellen damit eine Gruppe von Lernenden in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, die einen besonderen individuellen Förderbedarf aufweisen. Gleichwohl geben ihre Analysen und Ergebnisse wesentliche Hinweise in Bezug auf allgemeingültige Bedingungen für nachhaltiges Lernen, wobei im hier diskutierten Zusammenhang der Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände und deren nachhaltiger Aneignung vor allem zwei Aspekte von besonderer Bedeutung sind (vgl. Badel/Matthäus 2015, 5-8):

- (1) *Subjektive Bedeutsamkeit der Aneignungsgegenstände.* Nachhaltiges Lernen setzt voraus, dass Lernenden die Aneignungsgegenstände als subjektiv bedeutsam anerkennen und bewerten. Dies ist nach Ansicht der Autorinnen bei ökonomischen Lehrgegenständen schwieriger zu erreichen als etwa bei solchen aus den Unterrichtsfächern Kunst oder Musik. „So erscheinen beispielsweise wirtschafts-(berufliche) Inhalte für den Lernenden abstrakt, da sie der sinnlichen Anschauung nicht unmittelbar zugänglich sind. Zudem erschweren sie aufgrund komplexer und wechselseitiger Verflechtungen nicht nur die kognitive Informationsverarbeitung, sondern auch die Entwicklung emotionaler Bindungen. Lernen in diesem Bereich ist in der Regel mit einem hohen sprachlichen Aufwand verbunden. Nicht immer gelingt es aber, die didaktischen Möglichkeiten, die in der Sprache des Lehrenden liegen, auszuschöpfen und somit werden die emotionalen Einflüsse auf den Lernenden nicht in jedem Fall wirksam.“ (Badel/Matthäus 2015, 5f.).
- (2) *Situationsbezug des Lernens.* Wie die Autorinnen unter Bezugnahme auf Theorien des situierten Lernens (insb. Gerstenmaier & Mandl 2001) sowie handlungsregulationstheoretische (insb. Hacker & Sachse 2014) und berufspädagogische (insb. Kell 1989, 2008) Ansätze hervorheben, verweist „Nachhaltigkeit in Bezug auf die Lernergebnisse [...] auf deren Beständigkeit im Hinblick auf die Fähigkeit, zukünftige Handlungssituationen zu bewältigen. Dies kann ohne motivational-emotionale Begleitprozesse kaum gelingen.“ (Badel/Matthäus 2015, 6). Für nachhaltiges Lernen ist es damit unabdingbar, eine für die Lernenden auch subjektiv erkennbare Verknüpfung der Lernsituation mit der Handlungssituation aus ihrer (persönlichen oder beruflichen) Lebenswelt herzustellen – ein Aspekt, den Sabine Matthäus wie im Abschnitt 2.1 dargelegt bereits in ihrer Dissertation mit Blick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens im Bereich der Ökonomie betont hat und nun mit Blick auf die Gestaltung geeigneter Lernangebote wieder aufgreift.

Die Bedeutung nicht-kognitiver Faktoren in Lern- und Leistungssituationen wird zunehmend auch im internationalen Kontext anerkannt (vgl. z. B. den von der OECD in Auftrag gegebene Report von Kautz et al. 2015).

3 Ganzheitlichkeit in der finanziellen Allgemeinbildung: Das Projekt „Fit for Finance“

Legt man die vorangehend exemplarisch skizzierten fachdidaktischen Überlegungen von Sabine Matthäus zugrunde, so lassen sich insbesondere drei Aspekte von Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände herauskristallisieren:

- (1) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.
- (2) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.
- (3) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Verbindung von kognitiven und motivational- emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.

Diese Aspekte von Ganzheitlichkeit finden sich auch im nun darzustellenden Projekt „Fit for Finance“ wieder, welches in diesem Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden soll. Hierzu werde ich zunächst den Problemhintergrund, die Zielsetzung sowie das Forschungsdesign dieses Projekts skizzieren (Abschnitt 3.1) und sodann ausführen, wie die zuvor genannten Aspekte von Ganzheitlichkeit im Projekt konkretisiert wurden (Abschnitt 3.2).

3.1 Problemhintergrund, Zielsetzung und Forschungsdesign des Projekts „Fit for Finance“

Der Fähigkeit, adäquat mit Geld und Finanzthemen umzugehen, wird derzeit in der öffentlichen Diskussion unter variierenden Bezeichnungen wie finanzielle Allgemeinbildung, Financial Literacy oder Finanzkompetenz ein hoher Stellenwert beigemessen. Geld- und finanzbezogene Problem- und Aufgabenstellungen betreffen zunehmend nicht nur Personen, die beruflich im Finanzwesen tätig sind, sondern erlangen im Alltag aller Menschen eine immer größere Bedeutung mit weitreichenden Folgen für das individuelle und gesamtwirtschaftliche Wohlergehen. Neben den Erschütterungen der weltweiten Wirtschafts- und Finanzkrise sowie der Zunahme der öffentlichen ebenso wie der privaten Verschuldung in vielen europäischen Ländern wird der Bedeutungszuwachs dieser Thematik auf das Zusammenwirken einer Reihe von sozio-ökonomischen Entwicklungstendenzen wie beispielsweise dem demographischen Wandel, dem Trend zur Individualisierung von Lebensentwürfen sowie dem zunehmenden Rückzug des Staates aus den sozialen Sicherungssystemen zurückgeführt (vgl. hierzu detaillierter z. B. Aprea 2014 sowie Leumann/Aprea 2016). Unter den gegenwärtigen Bedingungen sind mit dem Gegenstandsbereich „Geld und Finanzen“ zudem Orientierungsleistungen verbunden, die weit über eine rein ökonomische Betrachtungsweise hinausgehen. So muss das Verständnis von Finanzthemen in Zeiten eines immer stärker in die außerökonomische Sphäre ausstrahlenden Finanzsystems als einer der zentralen Bestandteile der politischen Bildung in der Demokratie wie auch als ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen werden (z. B. Davies 2015).

Nimmt man die hier skizzierten Entwicklungen in den Blick, so ist davon auszugehen, dass mit ihnen Anforderungen verbunden sind, die sich nicht mehr allein durch familiäre Sozialisation und Alltagserfahrungen bewältigen lassen, sondern systematisch organisierte und entsprechend institutionalisierte Lern- und Entwicklungsprozesse erfordern. Dies wiederum setzt die Verfügbarkeit einer pädagogisch begründeten Konzeptualisierung von finanzieller Allgemeinbildung voraus, welche sich nach hier vertretener Auffassung aufgrund der Vielschichtigkeit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit des betrachteten Gegenstandsbereichs nicht in einer rein instrumentellen Anpassung an die Anforderungen erschöpfen darf, sondern ebenso ein gestalterisches, kritisches, innovatives und vor allem subjektives, auf die jeweilige Persönlichkeit orientiertes Moment umfassen sollte (vgl. hierzu z. B. Biesta 2010).

Die Entwicklung einer solchen Konzeptualisierung hatte sich das Projekt „Fit for Finance“ zum Ziel gesetzt, welches von Mai 2013 bis April 2015 in Kooperation des Dachverbands der Schweizer Lehrpersonen an beruflichen Schulen (BCH|FPS), dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) und der unabhängigen Unternehmensberatung Primecoach AG durchgeführt und vom Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziell gefördert wurde. Dabei wurden insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene in der beruflichen Bildung in den Blick genommen. Diese Zielgruppe ist in den deutschsprachigen Ländern nicht nur zahlenmäßig von Bedeutung, sondern legt mit Blick auf die finanzielle Allgemeinbildung aus weiteren Gründen einen Handlungsbedarf nahe: Auszubildende stehen aufgrund ihres Ausbildungsgehalts an der Schwelle zur finanziellen Autonomie und sehen sich damit unmittelbar mit der Notwendigkeit konfrontiert, kompetent mit ihren finanziellen Mitteln sowie weiteren finanzbezogenen Fragestellungen umzugehen. Nach Beendigung ihrer Ausbildung müssen sie sich zudem in einem teils unübersichtlichen und in ständigem Wandel befindlichen Arbeitsmarkt zurecht finden, für den sie – im übertragenen wie im wörtlichen Sinne (nämlich bei Einmündung in die Selbstständigkeit) – unternehmerische und speziell finanzbezogene Fähigkeiten benötigen. Gleichzeitig sind die Versuchungen für Jugendliche und junge Erwachsene in dieser Zielgruppe besonders groß, etwa in Form von indirekten Konsumentenkrediten wie z. B. Dispositionskredite beim Girokonto oder „Handy-Konsum“ auf Pump. Zumindest für den Kontext der beruflichen Bildung in der Schweiz beinhalten die Lehrpläne der finanziellen Allgemeinbildung zuzuordnende Ziele und Inhalte, nämlich im so genannten Allgemeinbildenden Unterricht (ABU) (vgl. Aprea/Leumann 2013). Es liegen bislang jedoch keine didaktischen Leitlinien vor, wie diese curricularen Regelungen effektiv im Unterricht implementiert werden können.

An dieser Stelle setzt das Projekt „Fit for Finance“ an, dessen Forschungsdesign sich am methodologischen Modell des „Design-Based Research“ (vgl. z. B. Aprea 2013) orientierte. Auf der Basis einer intensiven Literaturanalyse (vgl. z. B. Aprea 2014) und einer Analyse der einschlägigen Curricula (vgl. Aprea/Leumann 2013) sah das Design zwei empirisch orientierte Projektphasen vor.

In einer ersten Projektphase von Mai bis Dezember 2013 wurde zunächst der Status quo der finanziellen Allgemeinbildung an schweizerischen Berufsschulen mittels schriftlicher und mündlicher Befragungen erhoben. Hierzu wurde eine Online-Erhebung durchgeführt, bei der

rund 200 Lehrpersonen des Allgemeinbildenden Unterrichts an beruflichen Schulen aus allen Schweizer Kantonen unter anderem nach besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen bei den Lernenden ihrer Zielgruppe in Bezug auf Themen der finanziellen Allgemeinbildung befragt wurden. Mit ausgewählten Lehrpersonen wurden zudem Interviews geführt (vgl. Leumann/Aprea 2016).

In der zweiten, im Januar 2014 gestarteten Phase wurden gemeinsam mit einem Team von vier Berufsschullehrpersonen exemplarische Lehr-Lern-Sequenzen zur Förderung der finanziellen Allgemeinbildung im Umfang von circa sechs bis acht Unterrichtsstunden entworfen, welche die hier vorzustellenden Konzeptualisierungsüberlegungen in den Allgemeinbildenden Unterricht für Klassen der Ausbildungsberufe „Friseurinnen und Friseure“ sowie „Automobilmechaniker/innen“ inkorporierten. Diese Sequenzen wurden im Laufe des Schuljahres 2014/2015 erprobt und evaluiert. Zusammen mit den Ergebnissen des Literaturreviews und der Curriculumanalyse wurden diese Erfahrungen in Form eines didaktischen Leitfadens für Lehrkräfte des Allgemeinbildenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen dokumentiert (vgl. hierzu auch <http://www.financial-literacy.fit/>).

3.2 Konkretisierung der Aspekte von Ganzheitlichkeit im Projekt „Fit for Finance“

Die oben genannten Aspekte von Ganzheitlichkeit wurden im Projekt „Fit for Finance“ folgendermaßen berücksichtigt:

(1) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Dieser Aspekt findet sich im Projekt „Fit for Finance“ insbesondere bei dessen theoretischen Fundierung wieder, welche sich vorrangig auf zwei Komponenten stützt (vgl. Aprea 2014), nämlich (i) eine umfassende Perspektive und (2) eine bildungstheoretische Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung:

- (i) Die umfassende Perspektive auf die finanzielle Allgemeinbildung orientiert sich am Leitbild des mündigen Wirtschaftsbürgers bzw. der mündigen Wirtschaftsbürgerin. Bei dieser Perspektive wird neben persönlichen Finanzentscheidungen auch deren Einbettung in den systemischen (d. h. auch sozio-ökonomischen und kulturellen) Gesamtkontext in den Blick genommen. Dies umfasst zum Beispiel die Rolle des Staates bei der Geldpolitik inklusive der Regulierung von Finanzmärkten ebenso wie die Einflüsse internationaler Verflechtungen. Bürgerinnen und Bürger sollen folglich nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten, sondern auch als Mitgestalterinnen und Mitgestalter institutioneller Rahmenbedingungen angesprochen und somit zur Teilhabe und Mitwirkung an der Gestaltung eines demokratiekompatiblen Wirtschafts- und Finanzsystems befähigt werden (vgl. zur Herleitung dieser Perspektive auch Aprea et al. 2015). Es wird außerdem berücksichtigt, dass persönliche Finanzentscheidungen nicht ausschließlich kognitiv geprägt sind, sondern dass Einstellungen (z. B. zu Geld, vgl. Barry 2014) und weitere motivational-emotionale Aspekte (z. B. die Fähigkeit zu Belohnungsaufschub, vgl. Wuttke/Aprea 2014) ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

- (ii) Zur bildungstheoretischen Verankerung der finanziellen Allgemeinbildung wird unter anderem zurückgegriffen auf (a) das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki und (b) bildungsgangtheoretische Impulse.

Das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki verfolgt eine normative Perspektive, welche die Befähigung zur Selbstbestimmung über die persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen mit der Fähigkeit zur Mitbestimmung als Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung der kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verbindet (z. B. Klafki, 2007). Allgemeinbildung erfolgt „in der Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und in der Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren, Möglichkeiten“. (Klafki 1993, 28). Abkürzend spricht Klafki in diesem Zusammenhang von der Konzentration auf die so genannten epochaltypischen Schlüsselprobleme der Gegenwart und der (vermuteten) Zukunft. Das Lernen anhand von epochaltypischen Schlüsselproblemen erfolgt exemplarisch, wobei Klafki auch das Erfordernis eines pluralistischen und multiperspektivischen Zugangs sowie einer emanzipatorischen Orientierung betont. Schließlich plädiert er für eine ganzheitliche, über die rein kognitive Dimension hinausgehende Förderung menschlicher Dispositionen, die neben Werthaltungen und Einstellungen auch emotionale und motivationale Aspekte umfasst (Klafki 2007, 69f.). Der Ansatz ermöglicht es damit, die im vorherigen Punkt dargelegte umfassende Konzeptualisierung der finanziellen Allgemeinbildung in einen bildungstheoretischen Rahmen zu stellen und um für Bildungsprozesse wesentliche Aspekte zu ergänzen. Allerdings bedarf es im Hinblick auf die Frage nach der Gestaltung entsprechender Lernangebote noch weiterer Präzisierungen, die sich unter anderem aus der Bildungsgangtheorie bzw. Bildungsgangdidaktik gewinnen lassen (z. B. Terhart 2008).

Beim bildungsgangtheoretischen Ansatz rücken die Prozesse der Entwicklung, der Kompetenzerfaltung und des Identitätsaufbaus im Kontext der Institution Schule in den Fokus der Betrachtung. Eine wesentliche Rolle spielt hierbei das Konzept der Entwicklungsaufgaben (z. B. Trautmann 2004), welches ursprünglich auf die entwicklungspsychologischen Arbeiten von Robert J. Havighurst (1972) zurückgeht. Dieses Konzept basiert auf der Idee, dass Entwicklung als Lernprozess aufgefasst werden kann, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und im Kontext realer Anforderungen zum Erwerb der für die Aufgabenbewältigung erforderlichen psychischen Dispositionen (z. B. Wissen und Können, Einstellungen, Interessen) sowie zum Aufbau von Identität führt. Entwicklungsaufgaben spiegeln dabei die gesellschaftlich determinierten Anforderungen wider, müssen aber von den Lernenden je individuell angenommen und in konkrete Verhaltensweisen umgesetzt werden (Oerter/Dreher 2008, 279f.). Sie stehen als solche zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und der individuellen Entwicklung. Gemäß Hurrelmann (2012, 79f.) können vier interdependente Komplexe von Entwicklungsaufgaben unterschieden

werden: Neben „Qualifizieren“ und „Binden“ umfassen diese die im hier betrachteten Kontext relevanten Entwicklungsaufgaben „Wirtschaften“ (verstanden als Aufgabe, Fähigkeiten zum souveränen Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit-, Konsum- und Medienangeboten zu entwickeln und mit Geld umzugehen) sowie „Partizipieren“ (verstanden als Aufgabe, ein Werte- und Normensystem zu entwickeln, um eigene Interessen durchzusetzen und das Gemeinwesen politisch mitgestalten zu können).

- (2) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Ziele und Inhalte des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Rekurrierend auf die unter Punkt (1) dargelegten Ansätze liegt dem Projekt „Fit for Finance“ eine ganzheitlich orientierte Zielsetzung zugrunde, die wir als „finanzielle Handlungsfähigkeit“ bezeichnen. Im Sinne einer Arbeitsdefinition verstehen wir hierunter ein Handlungspotential, welches die Lernenden befähigen soll (a) zur adäquaten Planung, Umsetzung und Kontrolle individueller finanzieller Entscheidungen sowie (b) zur Urteilsfindung und kritischen Reflexion im relationalen und systemischen (Finanz-)Kontext. Dieses Potential beruht auf der Aktivierung und dem Zusammenwirken psychischer Dispositionen (insb. Wissen, Können, Motivationen, Emotionen, Einstellungen, Werthaltungen) (vgl. Aprea 2014). Zur weiteren Operationalisierung dieser Zielsetzung wurde gemeinsam mit den vier Lehrpersonen entschieden, welche Bereiche aus den Aufgaben- und Problemfeldern der finanziellen Allgemeinbildung bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Sequenzen als Entwicklungsaufgaben für die Lernenden weiter berücksichtigt und ausgearbeitet werden sollten. Mit Blick auf die Lebenslinie der Auszubildenden fiel diese Wahl auf die folgenden Handlungsfelder: (1) Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen; (2) Alltägliche Geld- und Finanzgeschäfte tätigen; (3) größere Finanzentscheidung (z. B. Führerscheinprüfung oder Autokauf) treffen und (4) Finanzielle Vorsorge für einen mittelfristigen Planungshorizont treffen. Im Sinne einer domänenspezifischen Aufgabenanalyse (Aprea/Ebner/Müller 2010) wurden für jedes dieser Handlungsfelder Teilaufgaben bzw. Problemaspekte modelliert, und es wurden Bezüge zum systemischen Kontext ermittelt. Des Weiteren wurde weiter ausdifferenziert, welche kognitiven und nicht-kognitiven Dispositionen erforderlich sind, um die jeweiligen Aufgabenstellungen zu bewältigen. Diese Analyseschritte sind in Auszügen am Beispiel der Entwicklungsaufgabe „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ in Tabelle 1 veranschaulicht.
- (3) *Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die Verbindung von kognitiven und motivational-emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.* Ähnlich wie im Zusammenhang mit dem Beitrag von Badel/Matthäus (2015) erörtert, wurden die vier Lehrpersonen in Abstimmung mit dem Forschungsteam gebeten, für die zuvor dargelegten Lernziele bzw. Lerninhalte Unterrichtssequenzen dergestalt zu entwerfen, dass (unter anderem) die didaktischen Prinzipien „subjektive Bedeutsamkeit der Aneignungsgegenstände unterstützen“ und „Situationsbezug des Lernens herstellen“ umgesetzt werden.

Tabelle 1: **Beispiel für eine domänenspezifische Aufgabenanalyse (vgl. Aprea 2014, 84)**

Themenbereich 1 1: Die eigene finanzielle Situation einschätzen (alltägliche Finanzplanung)			
Situationen/ Aufgaben	Kognitive Dispositionen „Personal Finance“	Nicht-kognitive Dispositionen „Personal Finance“	Bezüge zum systemischen Kontext
<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen bewusst machen • Nettolohn ermitteln • Ausgaben ermitteln (einschliesslich Miete, Steuern, Krankenkasse, sonstige Sozialabgaben) • Budget erstellen, einschätzen und bewerten • Budget kontrollieren • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Abkürzungen (ALV, EO, etc.): Was bedeuten diese? • Lebensrisiken • Unterschied Brutto- und Nettolohn • Möglichkeiten einer Einkommenserhöhung • Unterschied variable und fixe Kosten • Schema Eingaben und Ausgabenrechnung • Prozentrechnen und Zinsrechnen • Vorausschauendes Denken • Systematisches Vorgehen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Was erwarte ich von meinem Leben, was ist ein gutes Leben? • Welches Wertesystem liegt meinen Planungen zu Grunde? • Wie viel Konsum brauche ich? • Welche Rolle spielen Geld und Konsum in meinem Leben? • Welche Rolle spielen Geld und Konsum in meinem Umfeld? • Welche Zeitpräferenzen habe ich? • Welche Einstellung habe ich zu Schulden und Kredit? • Kann ich meine Bedürfnisse aufschieben? • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Staatshaushalt / öffentliches Budget • Sinn und Zweck von Steuern und sozialer Sicherung • Besteuerungssystem • Steuergerechtigkeit • System der sozialen Sicherung (ggf. auch Alternativsysteme; inklusive ihrer historischen Entwicklung) • Rolle des Sozialstaates (wie viel Sicherheit ist sinnvoll/nötig) • Lohngerechtigkeit • Armut und Working Poor • ...

Beispielsweise sah eine Sequenz zur Aufgabenfacette „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ für die Umsetzung des ersten Prinzips als Unterrichtseinstieg ein Gedankenexperiment vor, bei dem die Lernenden gebeten werden, sich zunächst jeder für sich vorzustellen, sie bekämen 10.000 CHF geschenkt. Sie wurden aufgefordert, dieses Geld auf verschiedene vorgegebene Positionen (z.B. Geschenke kaufen, für ein Haus sparen, Ferien machen) aufzuteilen und sich mit ihrem Banknachbarn über ihre Wahlentscheidungen auszutauschen. Anschließend wurden ihnen ausgewählte Ergebnisse aus dem Credit Suisse Jugendbarometer 2013 (<https://www.credit-suisse.com/ch/de/news-and-expertise/publications/bulletin/barometer/youth-barometer/2013.html>) ausgehändigt, bei dem die gleiche Frage jeweils rund 1000 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren in der Schweiz, in den USA, in Brasilien und Singapur gestellt wurde. Die Lernenden wurden entsprechend der vier Länder auf vier thementeilige Gruppen aufgeteilt und erhielten den Auftrag, zunächst jeder für sich ihre eigenen Wahlentscheidungen mit den Ergebnissen eines Landes zu vergleichen und im Anschluss mit den anderen Gruppenmitgliedern im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie möglich Gründe dafür zu diskutieren. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten wurden abschließend plenar diskutiert.

Der Situationsbezug des Lernens wurde dadurch berücksichtigt, dass die Aufgaben- und Problemfelder der finanziellen Allgemeinbildung durch das Medium authentischer Lernaufgaben in den Unterricht eingebracht werden. In Fortführung der oben skizzierten Unterrichtssequenz zur Aufgabenfacette „Die eigene finanzielle Situation angemessen einschätzen“ wurden beispielsweise die Materialien der Berner Schuldenberatung (<http://www.firstbudget.ch>) genutzt, in denen Budgetfragen anhand der Fallbeschreibungen der 16-jährigen Lena und des 20-jährigen Luca thematisiert werden. Um den Transfer der Lerninhalte anzuregen, wurden die Lernenden im Anschluss an die Fallbearbeitungen dazu aufgefordert, ihr eigenes Budget über den Ablauf eines Monats, eines Quartals und eines Halbjahres zu erstellen und zu kontrollieren. Besonders thematisiert wurde in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung von Rücklagen für die Bezahlung der Einkommenssteuer, die in der Schweiz gesamthaft am Jahresende erfolgt und daher ein häufiges Verschuldungsrisiko darstellt. Zugleich wurde das Thema Steuern genutzt, um eine Brücke zu Fragen der Budgetierung und des Haushaltes des Staates zu schlagen. Dabei wurde vor allem auf unterschiedliche Entscheidungslogiken der Mikro- und Makroebene eingegangen, da diese Unterschiede empirischen Befunden zufolge (z.B. Aprea 2015) bei Lernenden häufig zu Fehlvorstellungen führen. (Für eine ausführlichere Darstellung dieser Beispiele vgl. Aprea 2014; für weitere Beispiele siehe außerdem <http://www.financial-literacy.fit>).

4 Fazit und Ausblick

Auf der Basis von fachdidaktischen Überlegungen aus ausgewählten Forschungsarbeiten von Sabine Matthäus wurden in diesem Beitrag drei Aspekte der Ganzheitlichkeit ökonomischer Lehrgegenstände herausgearbeitet und an einem Beispiel aus dem Bereich der finanziellen Allgemeinbildung, dem Projekt „Fit for Finance“, illustriert. Im Einzelnen handelt es sich dabei um (1) Ganzheitlichkeit im Hinblick auf die normative Orientierung, (2) die Ziele und Inhalte sowie (3) die Verbindung von kognitiven und motivational-emotionalen Facetten im Prozess des Lernens und Lehrens ökonomischer Gegenstände.

Wie nicht nur die empirischen Befunde der Forschungsarbeiten unserer Jubilarin zeigen (vgl. Matthäus 1978, 1985 sowie Badel/Matthäus 2015), sondern auch jene aus dem Projekt „Fit for Finance“ nahelegen, kann davon ausgegangen werden, dass die Berücksichtigung der verschiedenen Aspekte von Ganzheitlichkeit für das Lernen und Lehren ökonomischer Gegenstände notwendig und effektiv ist. So zeigte sich etwa in den Ergebnissen der Befragung aus der ersten Projektphase, dass es gerade die Verbindung von persönlichen Finanzentscheidungen zum ökonomischen und gesellschaftlichen Gesamtkontext ist, deren Verständnis den Lernenden aus Sicht der befragten Lehrpersonen besondere Verständnisprobleme bereitet und daher bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Sequenzen berücksichtigt werden sollte. Ebenso fällt es den Berufsfachschülerinnen und -schülern schwer, den Bezug von Inhalten der finanziellen Allgemeinbildung zu ihrem Alltag zu knüpfen. Als schwierig wurde ferner auch die Reflexion des eigenen Entscheidungsverhaltens angesehen, was als Hinweis auf die Bedeutung motivational-emotionaler Faktoren angesehen werden kann. Überdies konnte durch die formative

Evaluation der Unterrichtssequenzen im Projekt „Fit for Finance“ demonstriert werden, dass sich mit dem hier vorgestellten, auf einem ganzheitlichen Ansatz beruhenden didaktischen Konzept das auf finanzielle Handlungsfähigkeit abzielende Lernen von Auszubildenden adäquat unterstützen lässt. (Für eine umfanglichere Darstellung der Ergebnisse der Bestandsaufnahme vgl. z. B. Aprea/Leumann/Gerber 2014).

Gleichwohl sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, um das hier vorgestellte Konzept abzusichern und fortzuentwickeln. Neben dem Scaling-up und der summativen Evaluation der vorhandenen Unterrichtssequenzen ist dabei beispielsweise an eine Adaptionen für andere Themengebiete der ökonomischen Bildung zu denken. Ebenso ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen zukünftig in den Blick zu nehmen.

Literatur

Aprea, C. (2015): Secondary school students' informal conceptions of complex economic phenomena: Findings and implications for the design of formal curricula and instruction. In: International Journal of Educational Research, 69, 12-22.

Aprea, C./Wuttke, E./Leumann, S./Heumann, M. (2015): Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen, 11-34.

Aprea, C. (2014): Finanzielle Allgemeinbildung: Entwurf einer bildungstheoretisch verankerten Konzeptualisierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5 (2), 68-89.

Aprea, C./Leumann, S./Gerber, C. (2014). Finanzielle Allgemeinbildung bei Berufslernenden. In: Soziale Sicherheit, 22-24.

Aprea, C. (2013): Lehr-Lernforschung als Grundlage der Didaktik beruflicher Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/aprea_bwpat24.pdf (15.05.2016).

Aprea, C./Leumann, S. (2013): Curricular Conceptions of Financial Literacy: The Case of Swiss VET Curricula. Präsentation im Rahmen des Symposiums “Investigating Conceptions, Facets and Internal Prerequisites of Financial Literacy” an der 15. Biennial EARLI Conference, 27 - 30 August, München.

Aprea, C./Ebner, H. G./Müller, W. (2010): „Ja mach nur einen Plan ...“ – Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzorientierter wirtschaftsberuflicher Lehr-Lern-Arrangements. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 4, 91-99.

Badel, S./Matthäus, S. (2015): Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule. In: Rausch, A. et al. (Hrsg.): Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung: Festschrift für Detlef Sembill. Baltmannsweiler, 235-253.

- Barry, D. (2014): Die Einstellung zu Geld bei jungen Erwachsenen. Wiesbaden.
- Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A. et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: American Educational Research Journal, 47 (1), 133-180.
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research, 35, 463-482.
- Biesta, G. J. J. (2010): Good education in an age of measurement. Boulder, CO.
- Blankertz, H. (1986) (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW (Teil 1 und 2). Soest.
- Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 33. Weinheim, 105-115.
- Davies, P. (2015): Towards a Framework for Financial Literacy in the Context of Democracy. In: Journal of Curriculum Studies, 47 (2), 300-316.
- Gebhardt, J./Grimm, A./Neugebauer, L. M. (2015): Entwicklungen 4.0 – Ausblicke auf zukünftige Anforderungen an und Auswirkungen auf Arbeit und Ausbildung. In: Journal of Technical Education, 3 (2), 45-61.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23 (3), 453-470.
- Greeno, J. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: American Psychologist, 53, 5-26.
- Hacker, W./Sachse, P. (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. 3. Vollst. überarb. Aufl. Göttingen.
- Havighurst, R. J. (1972) (zuerst 1948): Developmental Tasks and Education. New York.
- Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. Weinheim.
- Institut für ökonomische Bildung (IÖB) (2015): Standpunkt: Die Zeit und FAZ thematisieren Notwendigkeit ökonomischer Bildung. Online: <http://www.ioeb.de/standpunkte> (14.04.2016).
- Kaminski, H. (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 41-76.
- Kautz, T./Heckman, J. J./Diris, R./ter Weel, B./Borghans, L. (2015): Forstering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote life success. Paris: OECD.
- Kell, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Stuttgart, 9-25.

Kell, A. (2008): Systemische Umwelt deutscher Produktionsschulen. In: Gentner, C./Bojanowski, A./Wergin, C. (Hrsg.): Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster, 189-203.

Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. In: Pädagogische Welt 47 (3), 28-33.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.

Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.) (2014): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin.

Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (2014) (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung. Wiesbaden.

Kutscha, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung. Bonn, 63-80.

Leumann, S./Aprea, C. (2016): Financial Literacy aus Sicht von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz: Eine Mixed-Methods-Studie zu deren domänenspezifischen Vorstellungen. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, H. 04, 36-64.

Matthäus, S. (1978): Das Verhältnis von Wissenschafts- und Lehrstoffstruktur dargestellt an der betriebsökonomischen Ausbildung sozialistischer Wirtschaftskaufleute – ein Beitrag zur Intensivierung ökonomischer Bildung und Erziehung. Berlin.

Matthäus, S. (1985): Untersuchungen zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände und Schlußfolgerungen für ihre fachübergreifende Koordinierung bei der Ausbildung im Grundberuf Wirtschaftskaufmann. Berlin.

Niegemann, H. M./Treiber, B. (1982): Lehrstoffstrukturen, Kognitive Strukturen, Didaktische Strukturen. In: Treiber, B./Weiner, F. E (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung: Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München, 37-65.

Oerter, R./Dreher, E. (2008) Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., vollst. Überarb. Aufl. Weinheim, 271-332.

Pestalozzi, J. H. (1960): Sämtliche Werke, 6. Band. Lienhard und Gertrud, bearbeitet von Emanuel Dejung. Zürich.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.

Reiss, K./Ufer, S. (2010): Fachdidaktische Forschung im Rahmen der Bildungsforschung. Eine Diskussion wesentlicher Aspekte am Beispiel der Mathematikdidaktik. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, 199-213.

Renkl, A. (2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden, 737-751.

Schink, A./Squarra, D. (1982): Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin.

Schink, A./Squarra, D. (1991): Allgemeine Wirtschaftsdidaktik. 3. Lehrbrief Fachdidaktik ökonomischer Lehrgegenstände. Dresden.

Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, February, 4-14.

Terhart, E. (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9, 13-34.

Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, 2. Aufl. Weinheim, 17-31.

Wuttke, E./Aprea, C. (2014): Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub als zentrale Facette von Financial Literacy: Entwicklung eines innovativen Messinstrumentes. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Frankfurt und Lugano.

Zitieren dieses Beitrages

Aprea, C. (2016): Zum ganzheitlichen Charakter ökonomischer Lehrgegenstände: Exemplarische fachdidaktische Grundlegungen und Illustrationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil4/aprea_profil4.pdf (09-09-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. CARMELA APREA

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik

Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena

carmela.aprea@uni-jena.de

www.wipaed.uni-jena.de/Team/Prof_+Dr_+Carmela+Aprea.html

Minimalanforderungen an Grundbildung - Lesen, Schreiben, Rechnen und ...?

Abstract

Steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts und einem drohenden und in Teilen schon existierenden Fachkräftemangel einerseits steht ein nicht unerheblicher Anteil Beschäftigter gegenüber, der nur unzureichend Lesen, Schreiben oder Rechnen kann und dadurch an gesellschaftlicher Teilhabe fort-dauernd eingeschränkt ist. Bundesweit zählen ca. 7,5 Millionen Menschen zu den funktionalen Analphabeten. Sie weisen einen erheblichen Grundbildungsbedarf auf, sind kaum in der Lage, ihre eigene Lebensbiografie selbstständig zu steuern und sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu betei-ligen. Im Zuge dessen gewinnt das Konstrukt Grundbildung im Kontext von lebenslangem Lernen und Employability an Bedeutung. Der Begriff Grundbildung und insbesondere die Frage nach allge-meinen und domänenspezifischen Dimensionen sind zwar derzeit noch nicht abschließend geklärt, dennoch lassen sich im Diskurs zur Grundbildung verschiedene Diskussionslinien nachzeichnen.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Kevin, Yusuf und Nesrin stehen auf einer kleinen, selbstgebauten Bühne im „Glashaus“ Berlin-Wedding. Sie proben wie die anderen Jugendlichen für ein Theaterstück. Auf dem Programm steht „Städtebewohner“ von Bertolt Brecht. Die jungen Laienschauspieler machen ihre Sache gut. Ein Regisseur arbeitet schon viele Wochen mit ihnen und das gegenseitige Vertrauen ist hoch. Nesrin zeigt große Pappschilder, auf denen die Jugendlichen zuvor ihre Wünsche für ihre Zu-kunft geschrieben haben. Kevin soll in seiner Rolle als Registrator diesen Text von den jeweils spontan vorgehaltenen Pappen vorlesen. An dieser Stelle droht die Probe zum Chaos zu werden, nichts klappt mehr. Bis der Regisseur versteht, dass Kevin nicht lesen kann. Kevin ist sogenannter funktionaler Analphabet – und damit nicht allein.

Die Jugendlichen, die regelmäßig am Nachmittag für die Premiere ihres Theaterstücks mit ihrem Regisseur proben, lernen und arbeiten an einer besonderen Schule – der Produktions-schule in Berlin-Wedding. Diese Schulform besuchen zumeist solche Lerner, die aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten und/oder sehr schwachen schulischen Leistungen in den all-gemeinbildenden Schulen Brüche in ihren Bildungskarrieren aufweisen und deren Übergang in eine berufliche Ausbildung von gravierenden Risiken begleitet ist (vgl. Badel/Matthäus 2013, 2015). Allen gemeinsam ist: sie sind an einer regulären Schule gescheitert. Die Pro-duktionsschule gibt ihnen eine Chance, einen Schulabschluss zu erreichen, eine berufliche Entwicklung aufzubauen und sich (wieder) sozial zu integrieren.

Ich durfte über mehrere Jahre mit Sabine Matthäus über diese besondere Schulform forschen. Vor allem wollten wir dabei die Sicht der Akteure der Produktionsschulen erfahren. Uns interessierte, wie Lehrer, Praxisanleiter, Sozialpädagogen, aber auch vor allem die Jugendlichen selbst die Besonderheiten dieses nach dänischem Vorbild in Deutschland (noch) relativ unbekanntes Schultyps reflektieren. Eine entscheidende Besonderheit von Produktionsschulen liegt im Konzept des kooperativ organisierten Lern- und Arbeitsprozesses begründet. Gerade für Lernungewohnte scheint das Konzept der Verbindung von Arbeit, Unterricht und sozialpädagogischer Betreuung besonders lernförderlich. Dieser Zugang zum Lernen hat mich über die Arbeit mit Produktionsschulen hinaus bei Forschungsarbeiten zu benachteiligten Jugendlichen und auch Erwachsenen weiter begleitet. Aus diesem Grund greife ich dieses Thema mit besonderer Freude auf und knüpfe meine aktuellen Forschungsarbeiten zur Alphabetisierung/ Grundbildung daran.

Den meisten von uns erscheint es selbstverständlich, Bücher und Zeitschriften zu lesen, E-Mails zu schreiben, Formulare auszufüllen oder den Beipackzettel eines Medikaments zu lesen. Das Thema Analphabetismus – so waren wir lange Zeit der Meinung – sei in unserem hoch entwickelten Industrie- und Bildungsland nicht ein Thema oberer Priorität. Analphabetismus haben wir höchstens mit Entwicklungsländern in Verbindung gebracht, mit Ländern, in denen vielen Kindern kaum die Möglichkeit eröffnet wird, in Schulen zu gehen. Dass diese Annahme falsch ist, mussten wir uns nicht zuletzt durch die 2011 veröffentlichte „leo. - Level-One Studie“ belehren lassen. Diese Studie ermittelte nicht die Literalität der gesamten Bevölkerung Deutschlands, sondern konzentriert sich gezielt auf die Lese- und Schreibfähigkeit im niedrigsten Kompetenzbereich, dem so genannten ‚Level-One‘. Erstmals wurde damit die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland quantifiziert. Schätzungen gingen bis dahin von vier Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus (vgl. Döbert/Hubertus 2009). Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass ca. 7,5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren unzureichend lesen und schreiben können. Das entspricht etwa 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands. Als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten können sie zwar einzelne Wörter und Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch kürzere Texte (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011).

Auch die in den letzten Jahren durchgeführten nationalen und internationalen Schulleistungstudien (PISA, LAU, QuaSUM, TIMSS, IGLU) zeigen für einen Teil der Schülerinnen und Schüler massive Defizite in den Grundkompetenzen, bspw. Lesen, Rechnen (zu den Studien vgl. PISA-Studie (OECD 2011); TIMSS (Bos et al. 2012); QuaSUM (Lehmann et al. 2000); LAU-Studie (Lehmann et al. 2002). Die letzten PISA-Studien (vgl. OECD 2013) bescheinigen zwar Schülerinnen und Schülern in Deutschland bessere Ergebnisse als in den zuvor durchgeführten Studien: Die Leistungen der 15-Jährigen liegen in allen Bereichen deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Insbesondere konnten die Leistungen der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur ersten PISA-Studie verbessert werden. Dennoch kann fast jeder Fünfte (18 Prozent) nur einfache Formeln und Schritte zur Lösung einer Aufgabe anwenden. Im Bereich der Lesekompetenz wurde eine Gruppe von 14 Prozent der untersuchten Lernenden unterhalb der Niveaustufe 2 identifiziert (vgl. OECD 2013). Diese Schüle-

rinnen und Schüler verfügen zum Ende der Sekundärstufe I nicht oder nur partiell über hinreichende Basiskompetenzen, um eine sich anschließende berufliche Ausbildung erfolgreich bestehen zu können und am gesellschaftlichen Leben respektvoll teilnehmen zu können.

Ebenso zeigt eine Leistungsstudie bei Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. Badel 2014, 2008), dass im Schnitt die Jugendlichen der Berufsvorbereitung nicht über diejenigen Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch verfügen, die dem curricularen Niveau der Klassenstufe 11 entsprechen. Umgerechnet in Lernjahren befinden sich in den hier getesteten Maßnahmen das untere Leistungsviertel der Jugendlichen etwa in der Klasse 5 der Primarstufe, das obere Leistungsviertel etwa zu Beginn der Klasse 8 der Hauptschule.

Dies macht sich nicht zuletzt bemerkbar in dem jährlich wiederkehrenden Passungsproblem zwischen einerseits Schulabgängern, die noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben und auf der Suche danach sind, und andererseits unbesetzten Ausbildungsplätzen. Im Ausbildungsjahr 2013/2014 erreichte die Zahl der gemeldeten unbesetzten betrieblichen Ausbildungsstellen mit 37.100 im langjährigen Vergleich einen neuen Höchststand (plus 10 Prozent). Dem standen rund 20.900 unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gegenüber (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Die Gründe für dieses Passungsproblem sind sicherlich vielfältig. Sie sind zurückzuführen auf die demografische Entwicklung, auf eine gestiegene Studierneigung der Jugendlichen, auf regionale Besonderheiten, aber auch auf die zunehmenden Schwierigkeiten der Unternehmen, offene Ausbildungsplätze mit Jugendlichen besetzen zu können, die den Anforderungen an eine Ausbildung gerecht werden können. So gaben bei einer Untersuchung des DIHK bei rund 12.000 Unternehmen 32 Prozent der Betriebe an, nicht alle angebotenen Ausbildungsstellen besetzen zu können. 70 Prozent dieser Unternehmen begründen dies mit einem Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. DIHK 2016).

Die PISA- und leo. - Level-One-Ergebnisse werden gestützt durch die PIAAC-Erhebung der OECD, welche die Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich untersucht. Deutschen 16- bis 65-Jährigen wird hierin eine leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenz bescheinigt. Mit erzielten 270 Punkten liegt diese knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 273 Punkten (vgl. Rammstedt 2013).

Da Grundbildung wesentlich schriftsprachlich vermittelt wird, die Schriftsprachfähigkeiten aber eben genau defizitär sind, ist auch die Erarbeitung arbeitsbezogener Inhalte ungleich schwerer. In der Folge haben die meisten Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten vielfach auch Defizite in anderen Grundbildungsbereichen (vgl. Füssenich 1997, 58) etwa in den mathematischen Kompetenzen, aber auch bezüglich basaler kognitiver Leistungen (z. B. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Schlussfolgerungs- und Problemlösungsprozesse) (vgl. z. B. van der Meer et al. 2011). Alphabetisierung ist sowohl Bestandteil und Voraussetzung der Grundbildung als auch eine mögliche Folge. In Anlehnung an die Arbeiten Paulo Freires wird Bewusstseinsbildung – verstanden als kritische Entzifferung der Realität – zur methodischen Grundlage der Alphabetisierung. Hier hinter verbirgt sich in einfachster Auslegung zunächst einmal nichts anderes, als dass (empirisch ermitteltes) Alltagswissen und

Alltagsprobleme zum Ausgangspunkt auch von Alphabetisierungsbemühungen gemacht werden sollten (vgl. Schroeder 2012).

Die hier ausgewählten Ergebnisse empirischer Studien verweisen auf einen erheblichen Grundbildungsbedarf eines Anteils deutscher Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer allgemeinen Schulpflicht, aber auch Erwachsener. Zwangsläufig stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach den Inhalten und der Ausprägung einer anschlussfähigen allgemeinen Grundbildung. So soll in vorliegendem Beitrag das bislang noch nicht abschließend geklärte Konstrukt der Grundbildung weiter erhell werden. Ein Schwerpunkt wird dabei auf arbeitsplatzbezogener Grundbildung für Erwachsene liegen. Insbesondere soll unter berufspädagogischer Perspektive die Förderung von Grundbildung Erwachsener im Kontext von Wirtschaft und Erwerbsarbeit diskutiert werden. Der Kompetenzansatz bietet dabei die Chance, Grundbildung vor dem Hintergrund des angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszwecks zu analysieren. Dabei werden neben der Dimension ‚Employability‘ und ‚lebenslanges Lernen‘ die Bildungsziele ‚Entwicklung der Persönlichkeit‘ und ‚Teilhabe an der Gesellschaft‘ ebenso berücksichtigt.

2 Das Konzept der Grundbildung

Im Kanon der mit Bildung verwendeten Begrifflichkeiten stellt Grundbildung eine begriffshistorisch vergleichsweise junge und offene Bezeichnung dar. Der Begriff wurde erstmalig in den 1920er Jahren im Zusammenhang mit der Differenz verwendet, die sich zwischen dem Anspruch der Allgemeinbildung ergab, und dem, was die Schule letztendlich davon einzulösen vermochte. Insbesondere wurde der Begriff Grundbildung sowohl in wissenschaftlichen Diskussionen als auch in der pädagogischen Praxis im Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit benutzt, wenngleich er im Gegensatz zu den Begriffen Analphabetismus und Alphabetisierung einen marginalen Stellenwert einnahm. Erst in den 1990er Jahren rückt er - nicht zuletzt im Prozess der Auswertungen der oben genannten nationalen und internationalen Leistungsstudien - stärker in den Vordergrund und wird nunmehr auch zu den Begriffen Literalität und literacy abgegrenzt (vgl. Linde 2008). Grundbildung kann gegenüber Alphabetisierung als der umfassendere Begriff angesehen werden, Alphabetisierung stellt einen Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster 2000, 13), obgleich eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung noch aussteht.

Semantisch verweist der Begriff Grundbildung auf die klassischen Bildungstheorien, in denen Bildung als Prozess mit dem Ziel der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit definiert wird (vgl. Klafki 1996). Doch kann keineswegs bei den meisten Menschen mit Grundbildungsbedarf von einer selbstbestimmten und mitbestimmten Lebensbiografie gesprochen werden, geht es doch vor allem im Gesamtkonzept von Grundbildungsangeboten für Erwachsene um die Förderung von Kompetenzen für zukünftiges Lernen. In der Auseinandersetzung mit einer sich ständig ändernden Welt und einer proklamierten Bedeutung des lebenslangen Lernens wird deutlich, dass es keine zeit- oder systemunabhängigen Vorstellungen darüber geben kann, was Bildung und auch Grundbildung beinhaltet (vgl. Klein/

Stanik 2009, 26). Es gilt vielmehr, Bildungskonzepte konstruktiv auf die Bedingungen und Möglichkeiten aktueller Entwicklungen hin weiterzudenken und davon auszugehen, dass Grundbildung immer an unterschiedliche Lebensbereiche, soziale Institutionen oder soziale Praxen gebunden ist. Da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lebenslagen steter Entwicklung unterliegen, wird Grundbildung als relativer Begriff betrachtet, der einem permanenten Wandel unterliegt.

Die zukünftigen Anforderungen an Wissen und motivationalen Orientierungen lassen sich in einer modernen Welt mit hohen Änderungsraten nicht befriedigend vorhersagen. Sicher ist allerdings die Unbestimmtheit einer sich beschleunigt entwickelnden Wissensgesellschaft (vgl. Baumert 2000, 121). Weinert (1997) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass an die Stelle von *statischen* Modellen der Bevorratung von Bildung ein *dynamisches* Modell der kontinuierlichen Ergänzung und Erneuerung von Bildung treten müsse. Das Vorratsmodell als ein primär normatives Modell geht von einer direkten Übertragbarkeit und unmittelbaren Anwendbarkeit und Verwertbarkeit des Gelernten aus. Selbst das Konzept fachlicher Schlüsselqualifikationen ist dieser statischen Vorstellung verpflichtet, wenngleich auf abstrakterem Niveau.

Demgegenüber geht das *dynamische* Modell der Ergänzung und Erneuerung von Bildung davon aus, dass auf der Basis eines soliden Wissensfundaments kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die für eine erfolgreiche Anpassung an veränderte Umstände nötig sind. Das dynamische Modell betont nicht die unmittelbare Anwendung, sondern die Anschlussfähigkeit für nachfolgendes Lernen.

Döbert (1998, 128f.) nennt unter Grundbildung „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildung hat zum Ziel, insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungewohnten Menschen Lernen zu ermöglichen. Didaktik, Methode und Organisation der Lernprozesse müssen den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der Bezugsgruppe entsprechen“.

Beide Aspekte (Minimalvoraussetzungen und dynamisches Modell) berücksichtigend, definiert das Konzept der Grundbildung das „Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können“ (Tenorth 2004, 176). Eine systematische Verankerung erfährt dieses Konzept in Modellen der Kompetenz, die domänenspezifisch und nicht im Allgemeinen, wie bspw. die Schlüsselkompetenzen, zeigen, wie sich die Sicherung des Minimums und die Graduierung von Leistungen denken und als Thema von Lehr- und Lernprozessen verhandeln lassen (vgl. Tenorth 2004, 176). Die von Weinert (2001, 27f.) vorgeschlagene Definition von Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ unter-

stützt den Diskurs der Grundbildung hinsichtlich ihrer inhaltlichen Anbindung und ihres angestrebten Anwendungs- bzw. Verwendungszwecks.

Eine kompetenzorientierte Betrachtung des Grundbildungskonzepts stellt die gesellschaftlich-ökonomische Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung und aktive Teilnahme an Gesellschaft in den Vordergrund. Indem die Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne betont wird, hat Grundbildung eher funktionalistischen und instrumentellen Charakter. Grundbildung verfolgt darüber hinaus ein pädagogisch begründetes Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und schafft die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben.

In Abgrenzung zu den Begrifflichkeiten der Elementarbildung, Allgemeinbildung oder auch Berufsbildung bezieht sich die Grundbildung nicht auf eine Unterscheidung wesentlicher Aufgaben im Bildungsprozess, sondern auf eine sachliche und zeitliche Stufung von Bildungsaufgaben. Klafki (2005, 2ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf Stufen im Bildungsprozess parallel zu Schulstufen und -formen. Er bezeichnet in seinen Ausführungen zur Allgemeinbildung in der Grundschule die Grundschulphase als eine Stufe der pädagogisch unterstützten Gesamtentwicklung *aller* Kinder. Sie sei eine Stufe der „Grundbildung“ bzw. „grundlegenden Bildung“ und stelle den „Anfang der Allgemeinbildung“ dar (vgl. auch Glöckel 1988, 18). Grundbildung stelle dabei die unterste Stufe dar.

Folglich verweist der Begriff Grundbildung auf eine vorgelagerte Stufe im Bildungsprozess, zu dessen Beendigung noch mindestens eine weitere Stufe erfolgen muss. In ihrer vorgelagerten Funktion kann Grundbildung nicht als ein abgeschlossener Teil des Bildungsprozesses aufgefasst werden, sondern ihre Aufgabe liegt in der Vorbereitung auf spätere Bildungs- und Lernprozesse. Sie bildet einen Grund oder eine Basis, durch die die späteren Bildungs- und Lernprozesse einen festen Halt finden können (vgl. Helmke 1997, 13f.). Tenorth (2004, 170) fasst Grundbildung als einen systematischen Ausgangspunkt auf, der steigerungsfähig und vor allem -bedürftig sei.

Ähnlich definieren auch Brockmeyer und Zedler: „Grundbildung kennzeichnet eine Stufe des Bildungsprozesses, in der die zureichende Grundlage bzw. das zureichende Fundament für etwas erworben und gelegt werden soll, das selbst nur in mindestens einer weiteren nachfolgenden Stufe mit spezialisierten Bildungsaufgaben verfolgt und erreicht werden kann“ (Brockmeyer/Zedler 1992, 203).

Spranger (1919, 27f.) führte seine Trias der lebensgeschichtlichen Sequenz von grundlegender Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung ein und bezeichnet „die erste Form der Allgemeinbildung“ als Grundbildung. Schule könne nach Eduard Spranger nur eine allgemeine Grundbildung vermitteln. Spranger spricht dem im Laufe des 19. Jahrhunderts ausdifferenzierten, dreigliedrigen allgemeinen Schulwesens (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) die Ausprägung von „grundlegender Bildung“ zu. Die Schule erfülle eine Art propädeutischer Funktion für die sich im Verlauf des Lebens und mit der Ausführung einer Berufstätigkeit entwickelnde Allgemeinbildung. Die Sicherung dieser Grundbildung stelle daher eine entscheidende Funktion der obligatorischen Schule dar.

Die propädeutische Funktion der Grundbildung, die berufliche Umorientierungen oder auch das berufliche Weiterlernen ermöglicht, wird derzeit insbesondere im Zuge der Neugestaltung aller Arbeits- und Sozialbeziehungen aufgrund veränderter Informations- und Kommunikationstechniken deutlich. „Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung“ (Klafki 2005, 5). Mit „kritisch“ ist dabei die Reflexion der Nutzung und Entwicklung moderner Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Menschen gemeint, auf die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und auch auf den möglichen Missbrauch dieser.

Zwangsläufig stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Verantwortung der Schule hinsichtlich der Ausprägung einer anschlussfähigen allgemeinen Grundbildung, die als eine Voraussetzung für eine verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben fungiert.

Zwar ist die Vermittlung grundlegender Kompetenzen als didaktisches Ziel in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer implizit vorhanden, jedoch lassen sich kein obligatorisches Kerncurriculum oder eine explizite Festschreibung von Mindeststandards finden. Auch die 2003/2004 von der Kultusministerkonferenz eingeführten Bildungsstandards beschreiben keine Mindestanforderungen, die allen Schülerinnen und Schülern verbindlich vermittelt werden, sondern sie legen fest, welche Kompetenzen die Lernenden in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen. Bislang liegt im deutschen Schulsystem keine Beschreibung dessen vor, was Schüler/-innen *mindestens* nach neun oder zehn Jahren erreichen sollten (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2012, 44). Dieser Mangel hat weitreichende Folgen: Zum einen erleben Jugendliche durch die Nichtfestschreibung der Mindestanforderungen Unsicherheiten beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung, zum anderen können aber auch Unternehmen auf keine allgemeingültigen Mindeststandards bei ihren Bewerberinnen und Bewerbern zurückgreifen. Im Gegensatz zu den fehlenden Mindeststandards in den Schulen wurde durch den Nationalen Ausbildungspakt ein „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ primär aus der Perspektive des Arbeitsmarktes erstellt (vgl. BA 2006). Darin werden allgemeine Mindestanforderungen beschrieben, über die die Jugendlichen mit Beginn ihrer beruflichen Ausbildung verfügen sollten, um diese erfolgreich abschließen zu können. Der Kriterienkatalog lässt jedoch keine Aussage darüber zu, welche konkreten Merkmale einen ausbildungsreifen bzw. ausbildungsfähigen Auszubildenden für einen bestimmten Ausbildungsberuf auszeichnen. Obwohl bis dato noch keine gesicherten empirischen Erkenntnisse darüber existieren, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Eigenschaften ausbildungsreife bzw. ausbildungsfähige junge Erwachsene verfügen, die eine berufliche Ausbildung erfolgreich absolvieren, widmen sich einige empirische Studien dieser Aufgabe (vgl. Eberhard 2006, Frommberger 2010). Die im Kriterienkatalog meist normativ und aus der Sicht der Wirtschaftsunternehmen formulierten Anforderungen sind in einer Ende 2010 durchgeführten repräsentativen Online-Befragung des IW Köln bei 1.114 Unternehmen (davon 911 ausbildungsaktive Unternehmen) empirisch belegt worden (vgl.

Klein/Schöpfer-Grabe 2011). Neun der zehn befragten ausbildungsaktiven Unternehmen stellen bei der Auswahl von Auszubildenden teilweise gravierende Defizite fest, die von ihnen selbst als arbeitsplatzorientierte Kriterien von Grundbildung bezeichnet werden. Den größten Problembereich bilden dabei die schriftsprachlichen Kompetenzen, Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Weiterhin folgen Defizite in der Dreisatz- und Prozentrechnung, bei den Wirtschaftskennnissen, in den Sozial- und Selbstkompetenzen und dem Verstehen von komplexeren Texten.

2.1 Ziele der Grundbildung

Zweifelsohne lassen sich heute immer schwieriger die zukünftigen Anforderungen an Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhersagen. Dabei sind auch weitere Diskussionen um den Begriff der Grundbildung wenig hilfreich. Festgehalten werden kann jedoch, dass nicht die unmittelbare Anwendbarkeit des erworbenen Wissens bei der Vermittlung von Grundbildung im Vordergrund steht, sondern dessen Anschlussfähigkeit für späteres Weiterlernen. Das vermittelte Wissen sollte eine Struktur aufweisen, die nachfolgendes Lernen ermöglicht und erleichtert. Auf der Grundlage eines stabilen und ausbaufähigen Wissensfundaments können kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten hinzu gewonnen werden, die zur erfolgreichen Adaption an sich ändernden Rahmenbedingungen unabdingbar sind.

Scholz (2004) weist der Grundbildung einen gewissen emanzipatorischen Charakter zu. Sie gäbe jedem die Möglichkeit, seine eigene Entwicklung stärker zu bestimmen und auch zu beeinflussen. Ihre Aufgabe läge darin, dass sie den Menschen dazu befähige, „als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können“ (Scholz 2004, 86). Durch Bildungschancen ergäben sich Lebenschancen, und nur wer in der Lage sein wird, diese zu nutzen, werde die erhöhten gesellschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Anforderungen zukünftig auch meistern können. Die Grundbildung solle sich dabei gleichermaßen auf die Teilhabe an der Gesellschaft, auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf den Zugang zum Arbeitsmarkt beziehen. Nach Möglichkeit solle sie dabei sowohl Potenziale für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft erschließen (vgl. Scholz 2004, 86f).

Folgt man dem zentralen Anliegen der Grundbildung, Personen, die aufgrund ihrer Qualifikationen prekäre Arbeitsverhältnisse innehaben oder von Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind, zu einer Teilhabe an zentralen Bereichen gesellschaftlicher Lebenspraxis zu befähigen, scheint es unerlässlich, die folgenden Fragen zu diskutieren:

Wodurch zeichnet sich eine solide Grundbildung aus? Worin liegen die zentralen Bestandteile der Grundbildung bzw. was gehört zu dem oben angesprochenen „Maß“ an Grundbildung?

2.2 Komponenten der Grundbildung

Grundbildung besteht sicherlich nicht nur aus der Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können. Das wäre im heutigen Zeitalter eine zu simple Beschreibung der Grundbildung. Wie oben schon beschrieben, handelt es sich bei der Grundbildung um keinen starren bzw. festen

Begriff. Auch kann sie sich gesellschaftlichen Veränderungen nicht entziehen und unterliegt einer gewissen Obsoleszenz. Zählte vor zwanzig Jahren vielleicht noch die Beherrschung des kleinen 1 x 1 zur Grundbildung, so ist es heute wohl das sichere Beherrschen unterschiedlicher Softwareprogramme, das in vielen Tätigkeitsbereichen auch der Geringqualifizierten erforderlich ist. Folglich bedarf Grundbildung einer gewissen Anpassung an gesellschaftlich veränderte Anforderungen. Jedoch verfügt natürlich auch die Grundbildung über gewisse Kernelemente, die als unverzichtbar für gesellschaftlichen und persönlichen Fortschritt einzuordnen sind.

Neben Lese- und Schreibfertigkeiten werden unter dem Begriff der Grundbildung Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe gefasst. Hierzu zählen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit der Verkehrssprache, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. In einem von der DFG geförderten Projekt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher widmete sich Sabine Matthäus diesem Grundbildungsaspekt und führte eine domänenspezifische empirische Untersuchung bei Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich durch. Des Weiteren zählt zu einer fundamentalen Grundbildung der sichere Umgang mit den vier Grundrechenarten sowie einfachen mathematischen Symbolen und Routinen (vgl. Baumert 2001, 123). Unabhängig davon, welche technischen Innovationen und Änderungen sich vollziehen werden: Lesen, Schreiben und Rechnen werden wichtige Werkzeuge zum Erwerb neuen Wissens sein (vgl. Steuten 2004, 82).

Verstärkt ist zu beobachten, dass auch Grundkenntnisse in einer Fremdsprache, i.d.R. Englisch, an Bedeutung zunehmen. Grundlegende Computerkenntnisse sind im Zeitalter von neuen Medien und Internet unabdingbar. Weiterhin zählt für Baumert zum obligatorischen Wissensfundament einer Person ein „hinreichend breites, in sich gut organisiertes und vernetztes sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobtes Orientierungswissen in zentralen Wissensdomänen unserer Kultur“ (Baumert 2001, 123). Zu diesen zentralen Wissensdomänen zählen die Bereiche Geschichte und Gesellschaftswissenschaften, Religion sowie die Mathematik und Naturwissenschaften. Grundlegende Kenntnisse in diesen Bereichen machen Allgemeinbildung aus. Dieses Orientierungswissen bildet die Grundlage für gesellschaftliche Kommunikation sowie für die bürgerliche Teilhabe und stellt eine inhaltliche Basis für späteres Weiterlernen dar.

Ferner gehören zu der heutigen Grundbildung die so genannten metakognitiven Kompetenzen und motivationalen Orientierungen. Unter diesen versteht man die Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbststeuerung des Lernens sowie die Bereitschaft des selbstständigen Weiterlernens und der Fähigkeit auch mal Durststrecken im Lernprozess zu überwinden. So zählt ebenso zur Grundbildung, den Anforderungen des Alltags gerecht werden zu können und entsprechend den Bedarfen handlungsfähig zu sein (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten u.w.). Ein weiterer Bestandteil dieser metakognitiven Kompetenzen bildet die Fähigkeit über das eigene Lernen und Handeln zu reflektieren und nachzudenken (vgl. Baumert 2001, 124). Als letzten Punkt nennt Baumert die Schlüsselqualifikationen und die damit verbundenen sozial-kognitiven und sozialen Kompetenzen. Lernen vollzieht sich vermehrt in

sozialen Situationen, in denen Menschen zusammenarbeiten und kooperieren müssen. In diesem Zusammenhang gewinnen die sozialen und kommunikativen Kompetenzen stark an Bedeutung. Darunter werden bspw. verstanden: die Herausbildung von Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel, Mitempfinden, Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und moralische Urteilsfähigkeit.

2.3 Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Im beruflichen Kontext wird in Anlehnung an den aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff Workplace Basic Education bzw. Workplace Literacy Education (vgl. Jurmo 2004) von *arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung* gesprochen. Diese bezieht sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2011, 30). Folglich besteht die Herausforderung darin, die nötigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst vom fachlichen Inhalt zu vermitteln und die anwendungsspezifische Sprache für ein bestimmtes Problemfeld zu verwenden, was wiederum die Frage der Domänenspezifität der Grundbildung beinhaltet. Klein/Staniak (2009, 26) vertreten die These der Kontextabhängigkeit von Grundbildung und sprechen in diesem Zusammenhang nicht mehr von der einen zu definierenden Grundbildung, sondern von Grundbildungen. Folgt man einem kontextgebundenen Verständnis von Grundbildung, so gestaltet sich der Kanon der oben beschriebenen Dimensionen von Grundbildung in den verschiedenen Lebensbereichen und sozialen Institutionen unterschiedlich. Anstelle eines normativen Verständnisses von Grundbildung, das für jeden Menschen und für jeden Bereich gelte, wird eine Auffassung von Grundbildung präferiert, die Veränderungen in zeitlicher und inhaltlicher Perspektive nicht nur akzeptiert, sondern voraussetzt.

An die Stelle der Frage, was Erwachsene wissen und können müssen, rückt die erwachsenenpädagogische Frage: Was will, soll und muss ein Individuum warum, wozu und wie weit wissen und können (vgl. Klein/Staniak 2009, 27). Wenn sich Menschen im Erwachsenenalter dazu entschließen, versäumtes oder verlerntes Wissen auf dem Level der Grundbildung nachzuholen, ist es sinnvoll, diese Lernprozesse primär im Kontext von Erwerbsarbeit zu gestalten. So wird unter arbeitsplatzorientierter Grundbildung das nachträgliche Lernen von berufsrelevanten Grundbildungsinhalten am Arbeitsplatz verstanden (Klein/Schöpfer-Grabe 2011, 31). Unter beschäftigungspolitischem Blick erfordert der in einigen Branchen heute bereits spürbare Fachkräftemangel, z. B. in technischen Berufen und Gesundheits- und Pflegeberufen, verstärkt die Gruppe der un- und angelernten Erwerbspersonen für die steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt ‚fit zu machen‘. Beschäftigten mit Grundbildungsdefiziten fällt es besonders schwer, mit Veränderungen am Arbeitsplatz umzugehen und neue Aufgaben zu übernehmen. Jedoch nehmen Angebote der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung bisher einen eher geringen Stellenwert ein, weil diese in der Regel tätigkeits- und anlassbezogen organisiert sind (vgl. Leber 2009, Käßlinger 2009, Bertelsmann Stiftung 2015). Derzeit sehen sich Unternehmen kaum in der Verantwortung, kompensatorische Weiterbildungsarbeit anzubieten. Stattdessen wird die Weiterbildungsverantwortung den Individuen zugewiesen und als persönliche Zuständigkeit der Beschäftigten

definiert. Gerade älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Grundbildungsdefiziten wird eingeschränkte Lernfähigkeit, geringe Motivation und geringe betriebliche Verweildauer gegenüber jüngeren Beschäftigten zuerkannt und damit den Investitionen in Weiterbildung wenig Effizienz zugestanden. Die geringen Investitionen der Betriebe für Beschäftigte mit Grundbildungsdefiziten erklären sich nur zu einem geringen Teil durch mangelnde Sensitivität der Unternehmen dieser Gruppe gegenüber. Die Unternehmen begründen dies zumeist mit ökonomischen und organisatorischen Verpflichtungen (vgl. Käßlinger 2009, 189). Baethge/Baethge-Kinsky (2002) beschreiben diese Situation wie folgt: „Es könnte zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Depravierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwendigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können.“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2002, 87).

Um dieser quasi ‚Dreifachbenachteiligung‘ (Grundbildungsdefizite, wenig lernförderliche Arbeitsplätze, geringes Angebot an betrieblicher Weiterbildung) derjenigen mit Grundbildungsbedarf entgegenwirken zu können, sind neben öffentlichen und überbetrieblichen Weiterbildungsangeboten vor allem aber auch betriebliche Angebote zur Förderung der arbeitsplatzbezogenen Grundbildungskompetenzen zu stärken. Unternehmen sind zunehmend aufgefordert, sich mit Grundbildungsangeboten an der Weiterbildung lernungewohnter Beschäftigter zu beteiligen.

Wie hier schon mehrfach angesprochen, ist Grundbildung für Branchen und Arbeitsfelder zu kontextualisieren und zu konkretisieren. So sind betriebliche Grundbildungsangebote eng an die Fachinhalte und Arbeitstätigkeiten der Beschäftigten angebunden und es zeigt sich deutlich, dass Grundbildung sich nicht als Kanon abstrakter Schlüsselkompetenzen, Fertigkeiten oder Wissensbestände definieren lässt. Einige wenige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

So werden beispielsweise für Qualifizierungen und Tätigkeiten im *kaufmännischen Bereich* sehr hohe Anforderungen an die sprachliche, vor allem schriftsprachliche Kompetenz der Lerner gestellt, und im *gewerblich-technischen Bereich* ist vor allem der Umgang mit einfachen Formeln und das Lösen von mathematischen Gleichungen relevant und deren Anwendung in aktuellen digitalen Arbeitsprozessen.

Im Bereich der *Pflegehilfe* zeigen sich demgegenüber die Grundbildungsdimensionen „Umgang mit IT“ als weniger wichtig; Kommunikationsfähigkeit, Empathie und das Reflektieren des eigenen Handelns sind grundlegende Voraussetzungen in diesem Arbeitsfeld. Um jedoch passgenaue arbeitsplatzbezogene Grundbildung bei Beschäftigten zu fördern, ist eine genaue Analyse der auszuführenden Tätigkeiten und Anforderungen nötig. So wurden im Projekt AlphaZ (vgl. Badel/Niederhaus 2009) Pflegedienstleiter nach den Grundbildungsanforderungen der Pflegehilfskräfte befragt. Hier wurden neben der physischen und psychischen Belastbarkeit auch kommunikative Kompetenzen und Beobachtungsgabe genannt. Gerade der Umgang mit demenzten Heimbewohnern verlangt ein auf der Grundlage fachlichen Wissens empathisches Kommunizieren. Im Bereich der Pflege stellen sich soziale Kompetenzen und

Kommunikationsfähigkeit als unabdingbare Komponenten der Grundbildung heraus. Insbesondere sind die Pflegehilfskräfte im Vergleich zum examinierten Pflegepersonal zunehmend stärker im Kontakt mit den Pflegebedürftigen und auch den Angehörigen. Da sie häufig die ersten Ansprechpartner sind, erlangen die sogenannten Sekundärtugenden wie Kontaktfreudigkeit, Freundlichkeit und Höflichkeit besondere Prägnanz. Die Pflegehilfskräfte müssen in der Lage sein, die alltäglichen Prozesse und die Besonderheiten, die sich in der Pflege ereignen, zu dokumentieren und Pflegeverlaufsberichte zu erstellen. Dies bereitet nach Auskunft der Pflegedienstleiter gerade Hilfskräften besondere Schwierigkeiten (vgl. Badel/Niederhaus 2009), werden doch hier insbesondere Beobachtungs-, Lese- und Schreibkompetenzen erforderlich. Ebenso müssen komplexere Texte oder Dokumente wie Dienstpläne und Dienstweisungen gelesen, verstanden und umgesetzt werden. Durch die zunehmende Komplexität der Anforderungsprofile für Einfacharbeitsplätze kann insbesondere im Pflegebereich nicht mehr von geringen Anforderungsniveaus gesprochen werden und der Begriff des „Einfacharbeitsplatzes“ verliert hier seine Berechtigung. Dementsprechend erhöhen sich die Anforderungen an Grundbildung im Pflegebereich.

3 Beispiele bildungspolitischer Aktivitäten zur Förderung von Grundbildung

Wer nicht oder nur mit großer Mühe lesen kann, kaum in der Lage ist zu schreiben und einfachste Rechenoperationen nicht beherrscht, ist von vielen Möglichkeiten ausgeschlossen, die eigene Lebensbiografie selbstständig zu steuern und sich aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen. In Deutschland betrifft das, so das Ergebnis der leo. - Level-One Studie, 7,5 Millionen deutschsprachige Erwachsene (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

Die Bundesregierung investiert in großem Maße in die Qualifikation von benachteiligten Personengruppen. Seitdem das Ausmaß des Analphabetismus im Jahre 2011 bekannt wurde, sind zahlreiche Maßnahmen in Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis initiiert worden, um diese Grundbildungsdefizite auszugleichen und den Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten deutlich zu reduzieren. Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ist dabei ein Aspekt, der allerdings bisher nicht flächendeckend und umfassend Berücksichtigung findet. Darüber hinaus lässt sich im Feld der Alphabetisierungsarbeit der Diskurs um Grundbildung aktuell eher auf einer programmatischen Ebene als auf einer konkret-inhaltlichen Diskussionsebene verorten.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bundesländer und weitere Partner (u.a. DVV, DGB, Bundesagentur für Arbeit, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) erarbeiteten eine „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung 2012 – 2016“ (BMBF 2012), in der die gesamtgesellschaftliche Verantwortung für die Reduzierung des funktionalen Analphabetismus angemahnt wurde. Darauf aufbauend wurde im Jahr 2015 gemeinsam vom BMBF und der KMK eine Dekade für Alphabetisierung Erwachsener ins Leben gerufen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.). Ziel der Dekade soll es sein, in den nächsten zehn Jahren durch entsprechende Grundbildungsangebote die

Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen in Deutschland deutlich zu verbessern. Es entstehen u. a. Alphabetisierungsprojekte, Kurskonzepte, Mentorenkonzepte, Selbstlernmöglichkeiten, Aufklärungskampagnen (z.B. die bundesweite Kampagne zur Alphabetisierung „Nur Mut! Der nächste Schritt lohnt sich“, in der bundesweit mit Plakaten, Werbespots und Ausstellungen auf die Bedeutung von Lesen und Schreiben aufmerksam gemacht wird, oder das Alfa-Telefon, das anonyme Beratung für Betroffene und Angehörige bietet. Weitere zahlreiche Maßnahmen sind auf Länderebene entstanden, bspw. für Berlin die „Berliner Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung 2015 bis 2018“ oder Projekte, die durch das „ESF-Förderprogramm Alphabetisierung und Grundbildung 2014 – 2020“ unterstützt werden.

Besondere Priorität erfährt der vom BMBF ausgerufene Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.), der sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz bezieht. Mit diesem Förderschwerpunkt soll erreicht werden, dass sich Unternehmen und Akteure am Arbeitsmarkt verstärkt für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener einsetzen, entsprechende Angebote am Arbeitsplatz einrichten und diese Angebote in ihre Personalentwicklung integrieren. Während bisher die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in Unternehmen kaum wahrgenommen werden, ist Ziel dieses Förderschwerpunkts, Grundbildung verstärkt in den Kontext von betrieblichen Weiterbildungsangeboten einzubauen.

Alle Maßnahmen, sowohl auf Bundes- als auch Landesebene vereint das Ziel, Angebots- und Hilfsstrukturen so aufzubauen, dass der Zugang zu nachholender Grundbildung hergestellt und damit ein lebenslanges Lernen ermöglicht wird. Grundbildung als Minimalvoraussetzung an Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen nachzuholen, bedeutet für diejenigen, die es betrifft, eine große Kraftanstrengung und enorme Überwindung. Meist sind die Biografien der Menschen mit Grundbildungsbedarf aus ihrer Sicht durch Brüche, Ausgrenzung und Scham gekennzeichnet und verlaufen fern eigener biografischer Entscheidungen. Die meisten erleben diese Risiken gerade für ihre berufliche Entwicklung als sehr belastend. Dies heißt es, aufzubrechen und sie (wieder) an Lernen heranzuführen. Dafür stellen niedrigschwellige Angebote und Lernorte in einem bekannten Umfeld eine gute Möglichkeit dar, denn sie können die Lernmotivation befördern und Hemmschwellen abbauen. Grundbildungsangebote sind kontextabhängig und domänenspezifisch zu organisieren, d. h. sie sind eng an die Fachinhalte und Arbeitstätigkeiten der Beschäftigten anzubinden. Sprachliches und fachliches Lernen sind dabei nicht voneinander zu trennen, sondern gemeinsam zu fördern, indem die Thematisierung eines sprachlichen Phänomens mit Inhalten verknüpft wird, die einen Bezug zu den Interessen der Lernenden haben, ihre individuelle Lebenslagen berücksichtigen und sich möglichst sprachhandlungsorientiert umsetzen lassen (vgl. Rösch 2010).

Literatur

Alke, M./Stanik, T. (2009): Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Klein, R. (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, 11-25.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Badel, S. (2014): Hochbegabte Underachiever in der beruflichen Bildung. Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung. Hamburg.

Badel, S. (2008): Begabt, aber bisher ohne Erfolg - Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung hochbegabter Underachiever in der beruflichen Bildung. In: Wirtschaft und Erziehung, H. 5, 133-138.

Badel, S./Matthäus, S. (2015): Emotionales als Chance für nachhaltiges Lernen – eine qualitative Untersuchung an einer Produktionsschule. In: Rausch, A./Warwas, J./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung – Festschrift für Detlef Sembill. Baltmannsweiler, 235-251.

Badel, S./Matthäus, S. (2013). „In der alten Schule hätte ich keinen Abschluss geschafft.“ Die Produktionsschule als Chance für benachteiligte Jugendliche? In: Niedermair, G. (Hrsg.). Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Schriftenreihe Band 8, Linz, 383-404.

Baumert, J.(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Baumert, J. (2000): Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Achtenhagen, F./Lempert W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Opladen, 121-127.

Bertelsmann Stiftung (2015): Weiterbildungschancen sind in Deutschland regional ungleich verteilt. Online:

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/september/weiterbildungschancen-in-deutschland-sind-regional-ungleich-verteilt/> (22.03.2016).

Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.). (2012): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Brockmeyer, R./Zedler, P. (1992): Grundbildung. Aufgaben und Herausforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe I. In: Zedler, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim, 203-228.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland

2012-2016. Online:

https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf (18.04.2016)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Berufsbildungsbericht 2015. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.): Alphabund. Online:

<http://www.alphabund.de/1619.php> (29.03.2016).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Projekten zum Förderungsschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Online: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=707>. (23.02.2016).

DIHK (2016): Gründe für die Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen bis 2015. Online: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/5058/umfrage/gruende-fuer-nichtbesetzung-von-ausbildungsplaetzen/> (16.03.2016).

Döbert, M. (1998): Grundbildung. In: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung, 128-129.

Döbert, M./Hubertus, P. (Hrsg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart.

Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Nr. 83. Bonn.

Frommberger, D. (2010): Ausbildungsreife / Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Frommberger, D. (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Füssenich, I. (1997): Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart, 58-66.

Grotluschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotluschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster, 137–165.

Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012): leo. - News Nr. 02/2012. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus – Betroffene sind häufig auf

Hilfstätigkeiten verwiesen. In: Grotluschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (Hrsg.): leo.-News 2012. Universität Hamburg.

Grotluschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Hamburg. Online: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (16.03.2016).

Glöckel, H. (1988): Was ist „Grundlegende Bildung“. In: Schorch, G. (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 11-33.

Helmke, A. (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim, 203-216.

Jurmo, P. (2004): Workplace Literacy Education. Definitions, Purposes, and Approaches. Connection Research and Practice. In: Focus on Basics; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, 22-26. Online:
http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2004/fob_7b.pdf (21.03.2016).

Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Online:
<http://www2.hu-berlin.de/wsu/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf> (18.03.2016).

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S. (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW). Online:
www.iwkoeln.de/_storage/asset/63338/storage/master/file/346730/download/10.pdf
(25.03.2016).

Klein, R./Stanik, T. (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hrsg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., 26-33.

Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Behringer, F./Käppler, B./Pätzold, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 22, Stuttgart, 149-168.

Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.

Meer, E. van der/Pannekamp, A./Foth, M./Schaadt, G. et al. (2011): Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, 87-108.

OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band 1): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld.

OECD (2013): PISA-Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser. Online:
<http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-deutschland.htm> (16.03.2016).

Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.

Scholz, A. (2004): Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“. In: Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona, Stuttgart, 86-88.

Schroeder, J. (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung – ein notwendiger Gegensatz. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 79, 6-8.

Spranger, E. (1919): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung [1918]. In: Spranger, E.: Kultur und Erziehung. Leipzig, 25-40.

Statistisches Bundesamt (2014): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden.

Steuten, U. (2004): Grundbildung statt Halbbildung. Einige Bemerkungen über Grundbildung als Bestandteil der Alphabetisierung. In: Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona, Stuttgart, 81-83.

Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, H. 2, 169-182.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen.

Zitieren dieses Beitrages

Badel, S. (2016): Minimalanforderungen an Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen und ...? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/profil4/badel_profil4.pdf (09-09-2016).

Die Autorin



PD Dr. STEFFI BADEL

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Wirtschaftspädagogik

Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin

Steffi.Badel@hu-berlin.de

www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/lehrstuhl/46081

Die Lehrlingsausbildung in England: das „historische Erbe“ und aktuelle Ansätze zur Überwindung ihres randständigen Status

Abstract

Die historischen Prägungen des englischen bzw. britischen Berufsbildungssystems und seine Andersartigkeit zum deutschen Ausbildungsmodell gehören zu den Grunderkenntnissen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung und werden auch im angelsächsischen Kontext intensiv diskutiert. Im Allgemeinen wird im englischen Fall von einem nach marktwirtschaftlichen Prinzipien ausgerichteten und die angelsächsische Variante der Kompetenzorientierung präferierenden Systemverständnis gesprochen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die in jüngster Zeit mehr und mehr sichtbar werdende staatliche Steuerungsfunktion in England gerade auf jenes Segment einwirkt, das als das maßgeblich in der Hand der Betriebe liegende Ausbildungsmodell schlechthin charakterisiert werden kann, nämlich die Lehrlingsausbildung (apprenticeship). Dass sich das "System" äußerlich-institutionell permanent durch Veränderungsdynamiken auszeichnet, bei denen die Berufsbildungsforschung Mühe hat, diese zeitnah zu erkennen und zu analysieren, verweist aber auch auf die Frage nach deren tatsächlicher Tragweite. Letztere soll unter Bezugnahme auf das "historische Erbe" im vorliegenden Beitrag skizziert werden.

1 Einleitung

Es ist unbestritten, dass wir es im Bereich der Berufsbildung einerseits mit "universalistischen" Herausforderungen zu tun haben, die bspw. auch das omnipräsente Problem der Jugendarbeitslosigkeit mit einschließen; andererseits zeigt sich aber doch stets das Eigengewicht nationalspezifischer Sonderwege. Es ist ebenso unbestritten, dass die Analysen zum englischen bzw. britischen Berufsbildungssystem einmütig zu der Einschätzung kommen, dass hier ein "wenig reglementiertes System mit hoher dezentraler Autonomie" existiert, dem in seinem Kernbereich, der betrieblichen Ausbildung, und hierin eingeschlossen der Lehre, von staatlicher Seite ein "marktwirtschaftliches Urvertrauen" entgegengebracht wird (Euler 1988, 126 f.). Hierbei handelt es sich um Traditionsparameter, die das Ergebnis historisch-politischer und historisch-kultureller Prägungen sind und bei denen - anders als in Deutschland - nicht von einer Entwicklungslogik gesprochen werden kann, die sich in ihrem Kern einer bewussten politischen wie auch pädagogischen "Reaktion" auf die Industrialisierung verdankt (Deißinger 1992). Das deutsche duale System kann in seiner heutigen Struktur (die mehr Beharrend-Statistisches als Dynamisches verkörpert) nicht ohne Bezugnahme auf das Kammersystem verstanden werden, welches seinerseits auf das späte 19. Jahrhundert rekurriert. Auch die berufsbildungspolitischen Grundlinien seit dem Zweiten Weltkrieg stehen unverändert für die Überzeugung, dass Staat und Wirtschaft gemeinsam für die Berufsausbil-

dung, ihre Qualität und die geordnete Weiterentwicklung ihrer Strukturen Verantwortung tragen (Greinert 1993, 26).

Man kann, wenn man die langfristigen historischen Entwicklungen in die Betrachtung mit einbezieht, auch im englischen Fall von Kontinuitätslinien sprechen (Deißinger 1992): Zum ersten richtet sich der Blick hierbei auf zwei Phänomene im Kontext der Industriellen Revolution, die als "reale Antriebe" zu jenen Strukturen geführt haben, die man heute landläufig als "VET system" bezeichnet. Hierzu zählen eine offenkundige "retardierte Sozialstaatlichkeit" im angelsächsischen Raum, was die Bildungsentwicklung allgemein betrifft, sowie die durch die Industrialisierung bzw. ihre Vorformen bereits früh vollzogene Marginalisierung berufsständischer Berufserziehung. Zum zweiten muss auf die spezifische Charakteristik der 1980er Jahre und 1990er Jahre verwiesen werden, als trotz des im Besonderen für die Ära Thatcher typischen und sichtbarer werdenden staatlichen Führungsanspruchs im Bildungsbereich (Green 1987) und der damit einhergehenden Ausweitung zentralstaatlicher Funktionen im traditionell parzellierten Berufsbildungssystem ein rechtlicher, organisatorischer und didaktisch-curricularer Neuanfang für die Lehre weitgehend ausblieb. Als interdependentes Parallelphänomen mit mehr oder weniger verstärkender Wirkung kann zudem der Kompetenzansatz (CBT) bezeichnet werden (Deißinger 2013; Jessup 1991). Ihm gilt jedoch im Folgenden nicht unsere eigentliche Aufmerksamkeit. Vielmehr soll sie auf die Lehre (*apprenticeship*) als solche ausgerichtet werden, spiegelt sich in ihr doch eine auffällige Ambivalenz hinsichtlich der ihr entgegengebrachten politischen und öffentlichen Wertschätzung und Beachtung wie auch des politischen Willens, sie zum Leitmodell einer modernen Berufsbildungspolitik in England zu erklären. So hat jüngst der zuständige *Minister for Skills* davon gesprochen, die Lehre zur "besten Lehrlingsausbildung der Welt" weiterentwickeln zu wollen (DBIS 2015, 2).

Keineswegs soll im Folgenden eine vergleichende Bewertung des deutschen und des englischen Berufsbildungssystems vorgenommen werden. Dies wäre aus wissenschaftlicher Sicht höchst fragwürdig. Vielmehr soll der "Gegenstand", mit dem wir es hier zu tun haben, hinsichtlich der o.g. Aspekte historisch-kritisch rekonstruiert werden. Hierbei ist die kulturell-historische Prägung des englischen bzw. britischen Berufsbildungssystems in seiner Andersartigkeit zum deutschen nicht von der Hand zu weisen. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, wie die mehr und mehr sichtbar werdende staatliche Steuerungsfunktion in England gerade auf jenes Segment einwirkt, das als das maßgeblich in der Hand der Betriebe liegende Ausbildungsmodell schlechthin charakterisiert werden kann, und ob wirklich von einer zukunftsweisenden Weiterentwicklung gesprochen werden kann.

Dass sich das "System" der Lehre wie auch das der anderen Berufsbildungsangebote im englischen Kontext äußerlich-institutionell permanent durch starke Veränderungsdynamiken auszeichnet — Keep spricht von "what is almost certainly the fastest changing set of institutional arrangements in the developed world" (Keep 2015, 465) - stellt die Berufsbildungsforschung vor die Aufgabe, erstere zeitnah zu erkennen und zu analysieren. Es geht aber gerade auch um die Frage nach deren tatsächlicher Tragweite. Eine Ausweitung unserer historischen Perspektive, die vor allem auf die Frage nach der "Gegenwartsbedeutsamkeit" historischer Prozesse

und Weichenstellungen abzielt, liegt beim vorliegenden Text darin, dass wir das über eine kursorische historische Analyse zu identifizierende Moment der staatlichen "Non-Intervention" mit jenen jüngeren Aktivitäten der englischen bzw. britischen Berufsbildungspolitik kontrastieren wollen, die zumindest suggerieren, dass wir es aktuell mit einem wachsenden Engagement der Regierung zu tun haben, die notorische Unterreglementierung der Berufsbildung in England zu beenden und hierbei vor allem die Lehre in ihrer Bedeutung als Qualifizierungs- und Integrationsmodell in den Fokus zu rücken.

2 Historische Rekonstruktion (1): die Marginalisierung der klassischen berufsständischen Form der Berufsausbildung im Zeichen der Industriellen Revolution

Es stellt sich die Frage, weshalb es in England zu keiner mit Deutschland auch nur annähernd vergleichbaren, nachhaltigen Neubesinnung auf die Traditionsorientierung der Berufsausbildung und damit zu keiner Renaissance des berufsständischen Qualifizierungsmodells im 19. und frühen 20. Jahrhundert kam? Waren hier die "Denkvoraussetzungen" und ihre praktischen Auswirkungen von einer grundsätzlichen Andersartigkeit? Blickt man auf die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte wie auch die bildungsgeschichtlichen Entwicklungen im Vereinigten Königreich, allen voran in England, dann kommen aus komparativer Perspektive historische Spezifika ins Spiel, welche in hohem Maße als berufspädagogisch relevant angesehen werden müssen (Deißinger 1992):

- Zum einen ist dies der Niedergang der berufsständischen Ordnung aufgrund spezifischer sozio-politischer Rahmenbedingungen, die es den gesellschaftlichen Kräften, die erstere zu stützen und zu retten versuchten, nicht erlaubten, sie zu re-implementieren.
- Zum andern wurde durch eine verspätete Sozialstaatlichkeit im Erziehungswesen die Chance einer Pädagogisierung der Ausbildung letztlich nicht in dem Maße eröffnet, wie es im Vergleichsfall für die deutsche Berufserziehungsgeschichte kennzeichnend war.

Bevor wir diese beiden Aspekte (ausführlich hierzu Deißinger 1992) dezidiert aufgreifen, ist auf die Vorgeschichte der Industrialisierung zu verweisen, die dadurch bestimmt ist, dass die Lehre als Regelmodell der gesellschaftlich-beruflichen Integration der nachwachsenden Generationen existierte. Erstaunlicherweise galt dies sowohl für die berufliche Ausbildungs- und Sozialisationskultur der städtischen Handwerksbetriebe seit dem Mittelalter als auch für die Einführung der "Gemeindelehre", welche zu Beginn des 17. Jahrhunderts von staatlicher bzw. kommunaler Hand als sozialpolitisches, der "sozialen Kontrolle" dienendes Instrument im Sinne einer Parallelstruktur implementiert wurde. Es sei bereits hier darauf hingewiesen, dass diese zweite, die eigentliche berufspädagogische Funktion der Lehre hinter sich lassende Instrumentalisierung den für die Gegenwart nach wie vor typischen "Doppelcharakter" der Lehrlingsausbildung in England mitbegründet hat.

2.1 Die Lehre in England in vorindustrieller Zeit

Die Berufsausbildung im vorindustriellen England (hierzu ausführlich Deißinger 1992, 28 ff.) ist Teil des Sozialgefüges der mittelalterlich-städtischen Gesellschaftsordnung. Hierbei setzten die Londoner Gilden mit der meist siebenjährigen Lehrzeit die Norm. Die Zünfte achteten streng darauf, dass nicht zu viele Ausgebildete das Gewerbe "überschwemmten", womit sie faktisch die breite Masse der Bevölkerung von einer geregelten beruflichen Ausbildung ausklammerten. Diesen Effekt verstärkte das 1563 erlassene elisabethanische Lehrlings- und Handwerkergesetz, das *Statute of Apprentices*. Es zielte darauf, die parzellierten Strukturen der mittelalterlichen lokalen zünftigen Ordnung in einen nationalen Rahmen einzubinden. Der Versuch, "die nationale Industrie und den Welthandel in das rigide Prokrustesbett einer alten städtischen Organisationsform zu zwingen" (Hill 1977, 73), hatte jedoch nur partielle Wirksamkeit. Die breite Masse der gesellschaftlichen Unterschicht wurde demgegenüber - ebenfalls in der Regierungszeit Elisabeths I. - von einem neu erlassenen Armengesetz (*Poor Law*) erfasst, das ebenfalls berufspädagogisch relevante Bestimmungen enthielt: So wurde das sozial- und beschäftigungspolitische Instrument der "Gemeindelehre" (*parish apprenticeship*) begründet, mit dem fortan Kinder mittelloser Eltern durch Verdingung unter der Ägide der lokalen Friedensrichter einer Berufstätigkeit zugeführt wurden. Die "Fabrikkinder", die faktisch und symbolisch für das Elend der Kinderarbeit und den nur sehr zögerlichen Umgang des Staates mit der "sozialen Frage" seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert stehen, waren oft "Gemeindelehrlinge". Es gibt hier also eine Entwicklungslinie, die schon früh andeutet, dass es offenkundig ein zweigeteiltes Verständnis der Lehre gab, das sich im Kern bis heute erhalten hat.

Von besonderer Bedeutung war, dass Buchstabe und Wirklichkeit des Statuts von 1563 keine Einheit bildeten: Das Gesetz wurde weder räumlich, noch was die einzelnen Gewerbe betraf, universell angewandt und durchgesetzt. Dass sich die staatliche Berufsbildungspolitik bereits damals im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Entwicklung und staatlich-politischem Ordnungsanspruch befand, beweist der Kommentar von Adam Smith, das alte Gesetz sei stets wörtlich ausgelegt und nur auf die Handwerke angewandt worden, die vor dem Erlass in England bestanden, jedoch nie auf solche, die erst danach aufkamen (Smith 1983, 105). Es zeigte sich, dass das Lehrlingsgesetz von 1563 nicht nur durch die sich anbahnende Kapitalisierung und Industrialisierung zu einem obsoleten Konstrukt geriet, sondern es war faktisch bereits bei seinem Erlass ein obsoleter Pfeiler der mittelalterlich-frühneuzeitlichen Sozialordnung gewesen.

2.2 Der Einfluss von Industrialisierung und Manchestertum

England gilt in der wirtschaftsgeschichtlichen Literatur als die "Werkstatt der Welt". Dies hing nicht nur mit den wichtigen Erfindungen (Mechanischer Webstuhl, Dampfmaschine etc.) zusammen, sondern auch mit einer merkantilistische Prinzipien früh über Bord werfenden Wirtschafts- und Sozialpolitik. Die "freie Wahl des Arbeitsplatzes und der Kapitalinvestition nach Ort und Erwerb" (Smith 1983, 103), deren Behinderung die wirtschaftsliberalen Ökonomen zu den Hauptübeln der merkantilistischen Wirtschaftspolitik zählten, sollten eigentlich

im *Statute of Apprentices* durch die "Bevormundung des Lohnarbeiters", die "den Zünften abgenommen und dem Staate zuerkannt" (Steffen 1901, 424) wurde, verhindert werden. Nach Ashley erfolgte jedoch die Eliminierung der vorindustriellen Ordnungsbestimmungen bereits in vorindustrieller Zeit, im Kontext der in der Konsequenz unterlaufenen Verfügungen des Gesetzgebers. Letztere können ihrer Intention nach in drei Klassen differenziert werden (Ashley 1896, 247 f.): jene Rechtsvorschriften, die die siebenjährige Lehrzeit und damit den Standard beruflich-zünftiger Arbeit sichern sollten; jene, die darauf zielten, die Macht des Zunftwesens gegenüber den unregulierten ländlichen Gewerben zu behaupten; und in jene, die die Eigentumsverhältnisse und die Unabhängigkeit des einzelnen Handwerkers schützen sollten (hierzu ausführlich Deißinger 1992, 135 ff.).

Bei Adam Smith treffen wir auf eine Fundamentalkritik der "künstlichen Beatmung" der ständisch-vorindustriellen Wirtschaftsordnung, in der Wortlaut und Ausführungswirklichkeit erheblich divergierten (Smith 1983, 105). In der Tat war das Statut, das die siebenjährige Lehre nach der Konvention der Londoner Gilden vorschrieb, zu keinem Zeitpunkt in der neuzeitlichen englischen Sozialgeschichte ein effizientes wirtschafts- und sozialpolitisches Instrument. Der "kapitalistische Geist" entfaltete sich ab dem 17. Jahrhundert unübersehbar auch in den zünftigen Gewerben, was zwangsläufig zur schleichenden Aushöhlung der traditionellen Beruflichkeit der Ausbildung führen musste. Im Jahre 1814 wurde ein *Repeal Act* erlassen, das die Realitäten nachträglich sanktionierte, indem es die Einklagbarkeit der siebenjährigen Lehre als exklusiver "Berufszugangsberechtigung" aufhob. 1835 schließlich forcierte das *Municipal Corporations Act* den liberalistischen Angriff auf die verbliebenen Privilegien der Zünfte insofern, als die Ausübung eines Gewerbes von der Voraussetzung der "städtischen Freiheit" und damit von der Mitgliedschaft in einer Berufskorporation entkoppelt wurde. Es ist nicht unangebracht, mit diesen beiden Gesetzen die formelle Besiegelung des Endes der alten Lehrlings- und Berufsordnung zu verbinden, die eindeutig auch mit einem dramatischen Rückgang der zünftig Ausgebildeten einherging (Rappaport 1989, 21). Der weitere historische Weg Englands als einer wirtschaftsliberal geprägten Gesellschaft war damit geebnet.

Ein Rückblick auf das 17. Jahrhundert lohnt sich, um diese Dynamiken zu verstehen: So unterstrich ein Gerichtsurteil aus dem Jahre 1629 die ausschließliche Anwendbarkeit des *Statute of Apprentices* auf die zum Zeitpunkt seiner Verabschiedung existierenden Gewerbe. 1681 wurde juristisch entschieden, dass die siebenjährige Lehre keinesfalls auf ländlich-dörfliche Gewerbebetriebe angewendet werden dürfe. Urteile dieser Art lassen sich ihrem Grundtenor nach auch noch für die Rechtsprechung des 18. Jahrhunderts belegen (Scott 1914, 44-47). Wir sehen, wie die traditionell enge Vorgabe, eine siebenjährige Lehre habe unter der Ägide einer Zunft zu erfolgen, auch durch Staat und Rechtsprechung mehr und mehr aufgeweicht wurde (Bland/Brown/Tawney 1914, 306 ff.).

Am Ende des 19. Jahrhunderts ist die berufspädagogische Marginalisierung der traditionellen Berufslehre dann endgültig besiegelt. Ihr Niedergang ist wegweisend für den Entwicklungsverlauf der Berufserziehungsgeschichte in der Folgezeit. Um das Jahr 1900 ist die berufsständische Lehre, die sich dort, wo sie weiterbestand, zu einem gewerkschaftlichen Ordnungsinstrument zum Zwecke der Restringierung von Beschäftigungschancen auf segmentierten

Ausbildungs- und Arbeitsmärkten entwickelt hatte, zu einer Restgröße geworden. Stattdessen prägte die Kinderarbeit vor allem dort das Bild der industriellen Produktionsstätten wie auch der Kleingewerbe, wo es zu keiner Substitution der Lehre durch die Praxis der Anlernung kam (Sheldrake/Vickerstaff 1987, 4 ff.). Der Sozialpolitiker Tawney führte vor diesem Hintergrund die Kategorie der "non-educational employments" ein (Tawney 1909, 525) und unterstrich damit den auf die unsystematische Imitatio reduzierten berufspädagogischen Anspruch, unter dem Schulabgänger in die Arbeitswelt eingeführt wurden. Daneben gab es Lehrverhältnisse in den gehobenen technischen Berufen, in denen das "Abdienen" (*time-serving*), ohne Prüfung, gängige Praxis war bzw. blieb. Restbestände dieser klassischen *apprenticeship* sind auch heute noch existent (Lane 1987, 63). Die Bemühungen der Regierung, in den 1990er Jahren mit der sog. *Modern Apprenticeship* die Lehre auf nicht-traditionelle Gewerbe auszudehnen, vor allem auf den Dienstleistungssektor, sind auch vor diesem Hintergrund zu betrachten.

Da es in England nicht wie in Deutschland zu einer die Gewerbefreiheit in wesentlichen Punkten korrigierenden, das Handwerk sozial und rechtlich protezierenden Gewerbebesetzung kam (Winkler 1976), ist es angemessen, die Diskontinuität des berufsständischen Ordnungsprinzips und damit den Niedergang der Lehre als "Königsweg" beruflicher Qualifizierung als historische "Ursachen" für die Marktorientierung des Ausbildungssystems der Gegenwart zu begreifen. Die wirkungsgeschichtlichen Implikationen ausgebliebener "Weichenstellungen" reichen dabei über die eigentliche Periode der nahezu vollständigen staatlichen Nichteinmischung in die Berufsausbildung – die Zeit zwischen 1814 und 1964 – hinaus. Symptomatisch hierfür sind die gescheiterten Fortbildungsschulgesetze in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die nach 1964 und vor allem dann in den 1970er und 1980er Jahren forcierte Instrumentalisierung der Berufsbildung als vom Staat gefördertes Mittel zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit.

3 Historische Rekonstruktion (2): das Ausbleiben staatlicher Steuerung am Beispiel der Fortbildungsschulgesetze von 1918 und 1944

Interessanterweise kam es in England um 1900 zu einer kritisch-positiven theoretischen Rezeption des Kerschensteinerschen "Münchener Modells". Zeitgenossen erkannten, dass hier Nutzenüberlegungen und sozialpolitisch-pädagogische Motive grundlegend waren, was die Beschulung der volksschulentlassenen Jugendlichen anging. Vor diesem Hintergrund wurden Stimmen nicht müde, darauf hinzuweisen, dass das Königreich aus den deutschen Erfahrungen Nutzen ziehen könnte, obwohl man sich darüber im Klaren sein müsse, dass die divergenten "Staatsverständnisse" eine Übertragbarkeit deutscher Erfahrungen zwar wünschenswert, jedoch schwierig machten. In der folgenden Aussage eines zeitgenössischen Schul- und Sozialreformers spiegelt sich der realgeschichtliche Kontext des gesamten 19. Jahrhunderts, in dem die staatliche Erziehungspolitik in Großbritannien dem sich im Manchestertum manifestierenden Prärogativ des Ökonomischen vor dem Staatlichen untergeordnet wurde und der England bzw. Großbritannien im Allgemeinen als einen "Nachzügler" der Bildungsentwicklung und vor allem der staatlichen Verantwortung für das Schulwesen erscheinen lässt (ein

Aspekt, den wir in allgemeiner bildungsgeschichtlicher Perspektive hier nicht weiter vertiefen können; siehe hierzu ausführlich Deißinger 1992):

"The crucial difference between the history of German education and that of English during the nineteenth century lies in the different use which the two countries have made of the power of the State. In England that power has been used reluctantly with deliberate rejection of any plan of national reorganisation. (...). In Germany the power of the State has been exercised unflinchingly with great forethought and precision of purpose. (...). Germany has adopted without serious misgiving the principle that national education is a function of the State: England has hesitated between two opposing theories, the theory of State control and that of private enterprise" (zit. in: Higginson 1990, 249).

Im Jahre 1908 hatte Kerschensteiner selbst eine Vortragsreise nach Edinburgh, Aberdeen, Glasgow und Dundee unternommen. Schottland stand in jener Zeit unmittelbar vor der Verabschiedung eines novellierten Fortbildungsschulpflichtgesetzes. Metz führt aus, dass die Gedanken und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Reformbedürftigkeit der Fortbildungsschulen in Deutschland, die Kerschensteiner bei dieser Gelegenheit gegenüber den schulpolitisch Verantwortlichen vortrug, auf ein sehr positives Echo in der schottischen Presse stießen (Metz 1971, 126 ff.), in der die Kopie des "Münchener Modells" thematisiert und teilweise sogar ausdrücklich empfohlen wurde. Kerschensteiner, der zu einer Verankerung der Fortbildungsschulpflicht geraten hatte, hatte offensichtlich einen nicht unerheblichen Anteil an der Verabschiedung des schottischen Erziehungsgesetzes von 1908, das den Besuch einer *continuation school* über das 14. Lebensjahr hinaus obligatorisch machte. Obwohl in einem Parlamentsbericht Bezug auf das "Münchener Modell" genommen wurde – "No one has done more to develop a satisfactory system of Continuation Schools than the City Superintendent of Education in Munich, Dr. Kerschensteiner" (zit. in: Metz 1971, 143 f.) – war die englische Politik offenkundig nicht bereit oder nicht in der Lage, eine Schulpolitik zu verfolgen, die sich am schottischen Vorbild orientiert und damit indirekt auf das deutsche Vorbild zurückgegriffen hätte.

Dem 1918 verabschiedeten *Fisher Education Act* war nach den vorbereitenden Arbeiten eines Parlamentsausschusses die Zielsetzung unterlegt, "to establish a uniform Elementary School leaving age of 14, (...)", sowie "attendance (...), at Day Continuation Classes between the ages of 14 and 18" (zit. in: Maclure 1979, 169). Mit ihm wurden die Befugnisse der *local education authorities* ausgeweitet (Barnard 1957, 271 ff.). Die letzten Schulgebühren im Bereich der elementaren Bildung wurden beseitigt sowie die Möglichkeit, Kinder vor dem Erreichen des gesetzlich vorgeschriebenen Schulabgangsalters von 14 Jahren in eine Lehre oder Beschäftigung aufzunehmen. Ausdrücklich erwähnte das Gesetz die Notwendigkeit einer Einführung von Pflichtfortbildungsschulen, die von Lehrlingen und jungen Beschäftigten während des Tages besucht werden sollten (*day continuation schools*), deren organisatorische und curriculare Struktur sich am "Münchener Modell" orientieren sollten (Kerschensteiner 1930, 31).

In der Nachkriegswirklichkeit zeigte sich, dass das Gesetz außerhalb Londons kaum umgesetzt wurde (Simons 1966, 122). Die meisten der in den frühen 1920er Jahren gegründeten Fortbildungsschulen schlossen bereits nach ein bis zwei Jahren wieder, nicht zuletzt deshalb, weil sich die Betriebe der Freistellung ihrer Lehrlinge und jungen Beschäftigten verweigerten. Fakt war, dass die finanzpolitische Lage des Staates in den 1920er Jahre zudem verhinderte, dass die Idee einer öffentlichen Fortbildungsschule umgesetzt werden konnte. Kerschensteiner wertete dies als markanten Unterschied zu den deutschen Verhältnissen, wo die "so beliebte, ja angebetete Zentralisation" des Schulwesens und das Phänomen der "staatlichen Lehrplanuniformen" (Kerschensteiner 1930, 32) den pädagogischen Weg wiesen. In Koinzidenz mit dem Bismarckschen Sozialstaatsprinzip waren Schulen hier schon früh "öffentliche Anstalten". Man sollte diesen Punkt nicht unterbewerten, auch wenn die Resistenz einer Bildungstradition, die sich gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch einen "trend away from specialisation back to general education" (Reeder 1987, 149) kennzeichnen lässt, auch Deutschland vor dem Hintergrund der neuhumanistischen Bildungstradition nicht unwesentlich prägte. Korporatistische Korrektive, die den betrieblichen Teil der Berufsausbildung neu konturierten halfen, und ein staatliches Grundverständnis politisch-rechtlicher Steuerung von Bildung waren im deutschen Kontext jedoch letztlich die treibenden und ausschlaggebenden historischen Wirkfaktoren.

In England war es interessanterweise wiederum ein allgemeines Bildungsreformgesetz, das gegen Ende eines Weltkrieges erneut den Weg in Richtung einer "Dualisierung" der Berufsausbildung zu weisen versuchte. Das *Butler Education Act* aus dem Jahre 1944 markierte einen erneuten Anlauf zur Durchsetzung einer landesweiten Fortbildungsschulpflicht: Die vorgesehenen *County Colleges*, die allerdings nie gegründet wurden (Aldrich 1992, 66), sollten gewährleisten, dass Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren dem Schulsystem nicht völlig verloren gingen. In einem Bildungsbericht wird im Rahmen einer erschreckend ernüchternden Diagnose in den 1950er Jahren auch indirekt auf dieses Bildungsgesetz zurückgeblickt (dessen allgemeine schulgeschichtliche Bedeutung gleichwohl nicht bestritten werden kann; hierzu ausführlich Evans 1978): "This report is about the education of English boys and girls aged from 15 to 18. Most of them are not being educated" (zit. in: Perry 1976, 139).

4 Die Lehrlingsausbildung in England in jüngerer Zeit: Ambivalenzen und halbherzige Reformschritte

Mit dem sog. *Industrial Training Act*, in dessen Folge *Industrial Training Boards* (ITB) zur Überwachung und Finanzierung der Lehrlingsausbildung gebildet wurden (Page 1967, 14 ff.), griff der Staat erstmals nach 1814 (!) wieder aktiv in die Organisationsstrukturen der Berufsausbildung ein und beendete zumindest formal die Phase der *voluntary apprenticeships* (Snell 1996, 303). Im Ergebnis hat jedoch auch das Gesetz von 1964 zu keiner grundlegenden Neuausrichtung der Berufsbildung geführt, was vor allem daran lag, dass die Regierung ihren Ordnungsanspruch gegenüber Wirtschaft und Gewerkschaften nicht durchsetzen konnte. Da man auf normierende Eingriffe verzichtete und vorrangig Umlagefinanzierungsmodalitäten in Form eines *levy-grant-system* schuf, blieb es beim Vertrauen der Politik und bei der Überzeu-

gung, die Unternehmen würden sich im eigenen Interesse in der Ausbildung engagieren. Die Entwicklung führte dann in den 1970er Jahren zu jenen Jugendausbildungsprogrammen (Deißinger/Greuling 1994), die nach einschlägiger Einschätzung der Berufsbildungsforschung mitverantwortlich waren für die weitere Degeneration der Lehre als eines anerkannten Integrationsmodells (Keep/James 2011; Hogarth/Gambin 2014, 849). Ein durchaus vielversprechender Neuanfang war dann gleichwohl in den 1990er Jahren die Implementierung der sog. *Modern Apprenticeship*.

Unter Berücksichtigung der angesprochenen historischen Aspekte und ihrer Resultate, die Gospel von einem "very mixed and uncertain system of skill formation" sprechen lassen (Gospel 1994, 510), handelte es sich bei der *Modern Apprenticeship* (Ertl 1998; Fuller/Unwin 1998) um eine Innovation der britischen Berufsbildungspolitik, die zunächst auf einen Neuanfang hindeutete. Eingeführt wurde sie 1993 mit dem Ziel, die "Qualifikationslücke" im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen (Vickerstaff 1998, 220). Im Kern handelte es sich aber nicht um eine Kopie der klassischen Lehrlingsausbildung, weil sich in ihr eine Verschmelzung zweier Prinzipien des *New Vocationalism* der Thatcher-Zeit manifestierte (Deißinger/Greuling 1994): Einerseits wird die Lehre seitdem öffentlich subventioniert und ist damit eine "staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems" (Ertl 1998, 171); andererseits wurde sie dezidiert an das System nationaler Befähigungsnachweise geknüpft (*National Vocational Qualifications*, hierzu auch Deißinger 1994). Kritische Autoren sprechen deshalb auch von einem "Doppelcharakter" der *Modern Apprenticeship*, die als Vorläufer von Weiterentwicklungen bis zur Gegenwart gelten kann: "(...) as apprenticeship (...), as occupational preparation combined with vocational education, (...) as a labour market programme, part of the genus developed since the 1970s" (Ryan/Unwin 2001, 99).

Die hier zum Ausdruck kommende Ambivalenz, die auch eine gewisse Form der "Unterreglementierung" beinhaltet, kann durchaus als Ausfluss einer historischen Kontinuitätslinie gedeutet werden: Die Dichotomisierung der Lehre seit dem 17. Jahrhundert hat hier bereits grundlegende Entwicklungen vorgezeichnet, die dazu geführt haben, dass sich die traditionelle Lehre in der bürgerlichen Schicht und der "Arbeiteraristokratie" als Sozial- und Ausbildungsmodell halten konnte, während die *parish apprenticeship* im Rahmen der staatlichen Sozialpolitik die eher "niederen" Berufe bediente. Noch heute erkennen wir in dem Versuch, die (neuere Form der) Lehre vor allem auf den Dienstleistungsbereich auszudehnen, diese dichotomen Strukturen wieder (hierzu kritisch vor allem Fuller/Unwin 2003).

5 Das Ende der "Non-Intervention" im Zeichen aktueller Reformschritte zur Berufsausbildung im Medium der Lehre?

Entwicklungen in jüngster Zeit scheinen die Bedeutung, die die Regierung der Lehre beimisst, erneut zu unterstreichen. Interessant ist, dass neue gesetzliche Grundlagen geschaffen wurden. Mit dem sog. *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* (House of Commons 2009; Steedman 2010, 14) verband sich vor allem das Ziel einer überfälligen Vereinheitlichung der

apprenticeship. Bemerkenswert ist auch die 2008 erlassene Ausweitung der Schulpflicht auf das 18. Lebensjahr und die Einführung sog. *Specification of Apprenticeship Standards for England* (SASE) im Rahmen der Lehre mit der Zielvorstellung von Mindestausbildungszeiten und einer stärkeren "beruflichen" Ausrichtung der Ausbildung, die 2011 in Kraft traten (Smith/Brennan, 2013, 70 ff.). Nach dem ASCL Act bzw. den SASE umfasst der Abschluss einer Lehre im Regelfall drei Elemente, nämlich eine Kompetenzprüfung, ein sog. *Technical Certificate* und Schlüsselqualifikationen, die nachgewiesen werden müssen (*functional skills*) (Brockmann/Clarke/Winch 2010b, 93; Steedman 2010, 14).

Vor allem mit den Bestimmungen zur inhaltlichen Struktur der Standards und zu den *Guided Learning Hours* - hier wird ein Minimum von 280 Stunden, darunter 100 Stunden *off-the-job*, vorgegeben - wird durchaus ein neuer Weg beschritten (Steedman 2010, 14). Es handelt sich auch um den Versuch, berufliche Bildung (nach 1964) wieder auf wahrnehmbare legislative Fundamente zu stellen, auch wenn die berufspädagogischen Hoffnungen nach wie vor mit Skepsis verknüpft sind. In der Literatur wird u.a. darauf hingewiesen, dass das Gewicht der Kompetenzorientierung (hierzu Deißinger 2013) die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und des technisch-beruflichen Wissens klar dominiert. Ob sich die Kritik der Berufsbildungsforschung im Königreich in Zukunft relativieren wird oder eines Besseren belehrt werden wird, bleibt abzuwarten (Fuller/Unwin, 2011, Brockmann/Clarke/Winch 2010a).

Die Statistik jedenfalls belegt zumindest die Ausbreitung der *apprenticeships*: So wurden 2014/15 in England fast 500.000 Lehrverträge abgeschlossen (Delebarre 2015, 3). Lehrlingsausbildungen werden mittlerweile in rund 200 Ausbildungsprofilen angeboten, für die *Frameworks* bzw. (neuerdings) *Standards* existieren bzw. von sog. *Trailblazer Groups*, d.h. Unternehmen, die sich zu dieser „Ordnungsarbeit“ zusammenschließen, erarbeitet werden (Lanning 2011, 7; DBIS 2015; HM Government 2015). Die einzelnen Varianten der *apprenticeship* gibt es - anders als in Deutschland - auf drei Stufen, die zu unterschiedlichen Niveaus im beruflichen Qualifikationensystem (Levels 2 bis 4) führen und auf der höchsten Stufe Anschlussmöglichkeiten an die Hochschulbildung (sog. *progression routes*) offerieren: *Intermediate Apprenticeships*, *Advanced Apprenticeships*, *Higher Apprenticeships* (SFA 2016, 1). Hierin zeigen sich die gewachsene bildungspolitische Bedeutung und auch die formelle Aufwertung der Lehre. Dass kompetenzorientierte Abschlüsse (neben NVQs sind es aktuell auch die "Credits-basierten" *Diplomas*, *Certificates* und *Awards*) hier die Regel sind (Stanley 2010), unterstreicht gleichwohl die herausragende Bedeutung funktionaler, arbeitsplatzbezogener *Outcomes* sowie - unmittelbar mit dieser verknüpft - der Steuerung der "Berufsbilder" durch die Wirtschaft. Dies wurde u.a. auch vom sog. *Richard Review* (Richard 2012, 4-7; 18) hervorgehoben, der nichtsdestoweniger interessante Strukturänderungen angeregt hat: Hierzu zählen neben dem verpflichtenden Lernen *off-the-job* bspw. auch die Einrichtung betriebsübergreifender, und damit strafferer Prüfungsverantwortlichkeiten im Sinne kammerähnlicher Zuständigkeiten sowie die Reduzierung der Zahl der *Standards* bzw. *Frameworks* auf einen pro "Beruf". Vielversprechend erscheint, dass die Regierung bis Ende 2016 eine Neuentwicklung des notorisch undurchschaubaren Zertifizierungssystems angekündigt hat (HM Government 2015, 50 f.)

In einem neueren Beitrag kommt Mazenod dennoch zu einem eher kritischen Urteil, wenn sie schreibt, dass institutionelle Faktoren in den letzten Jahrzehnten eher dazu geeignet waren, die Lehre als Strukturform von Ausbildung zu schwächen als sie zu reformieren und weiterzuentwickeln (Mazenod 2016, 108). Fakt ist, dass die Uneinheitlichkeit bei den Ausbildungszeiten nach wie vor nicht verschwunden ist und eine Minimalzeit von lediglich einem Jahr für 16- bis 18jährige vorgeschrieben wird. Hinzu kommt, dass nach wie vor sehr viele Auszubildende Arbeitnehmer über 25 Jahre sind, die sich erstmals oder erneut einer Qualifizierung unterziehen, und dass überdies die unterste Niveaustufe (*intermediate*) bei den Abschlüssen klar dominiert (Delebarre 2015, 6-8). Kritisiert wird auch, dass die ursprüngliche Verbindlichkeit der SASE mittlerweile (*Deregulation Act*) wieder aufgehoben wurde und eine stärkere Flexibilität für Unternehmen bei der Gestaltung der *Standards* an ihre Stelle getreten ist (House of Commons 2015). So verweist die Regierung selbst auf die Absicht, die Betriebe bei der Gestaltung der *Standards* relativ autonom agieren zu lassen und auch bei den aktuell vorgesehenen *end point assessments* (wie vom *Richard Review* vorgeschlagen) „(...) a high degree of freedom to set out what should be assessed, how it should be assessed and by who (...)“ zuzulassen (DBIS 2015, 9). Gleichzeitig versucht die Regierung nach wie vor, an der Qualitätsfrage zu arbeiten und den Anschluss von einer *apprenticeship* zu den Hochschulen - hier ist das Konzept der *Degree Apprenticeships* zu nennen - zu verbessern (hierzu aktuell DBIS 2015, 10; HM Government 2015, 12 f.). Ambivalenzen bleiben somit, wenn es um die Frage nach der „Non-Intervention“ geht. Bezeichnend ist hierbei z.B. auch die Handhabung des starken Wunsches der Regierung, das *training off-the-job* in geordnete Bahnen zu lenken: 20 % der Ausbildungszeit soll es umfassen, wobei dieses eben nicht ausschließlich außerhalb des Unternehmens erfolgen muss (HM Government 2015, 51).

Keep (2015, 464) beginnt seine Analyse zu den aktuellen Entwicklungen im englischen Berufsbildungssystem mit einem provokanten Statement bezüglich der staatlichen Ordnungsfunktion und den damit verbundenen strukturellen Implikationen für die Architektur der englischen bzw. britischen Berufsbildung, aber auch mit Blick auf das Reputationsproblem nicht-akademischer Bildungswege, wenn er ausführt:

"Describing and analysing the governance systems, (...), that cover English vocational education and training (VET) is extremely difficult (...). (...) there is no overall education and training 'system' within which governance takes place (...), but rather a set of related but fragmented and in some instances partially over-lapping sub-systems or streams of activity – schools (...), further education (FE), apprenticeship, higher education (HE), lifelong/adult learning. Moreover, VET is a relatively low status area (...) seen as a residual catch-all category for those activities not assigned to schools or universities".

Dieses Zitat soll Schlusswort unserer Betrachtung sein und darauf hinweisen, dass es sich angesichts dieser Diagnose nach wie vor lohnt, sich mit der Berufsbildung in den angelsächsischen Ländern auseinanderzusetzen - nicht zuletzt vor dem Hintergrund der "Gefährdungen", die auch mit dem deutschen dualen System assoziiert werden können: Hierbei handelt es sich allerdings weniger um das Problem der "Unordnung", sondern eher um externale Faktoren in seiner Umwelt, allen voran die Tertiarisierung (siehe hierzu aktuell Deißinger 2015).

Literatur

Aldrich, R. (1992): Educational Legislation of the 1980s in England: an Historical Analysis. In: History of Education, 21, 57-69.

Ashley, W. J. (1896): Englische Wirtschaftsgeschichte. Eine Einleitung in die Entwicklung von Wirtschaftsleben und Wirtschaftslehre, Bd. II: Vom 14. bis zum 16. Jahrhundert, übers. v. Robert Oppenheim. Leipzig.

Bland, A. E./ Brown, P. A./Tawney, R. H. (Eds.) (1914): English Economic History. Select Documents. London.

Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2010a): The Apprenticeship Framework in England: a new beginning or a continuing sham? In: Journal of Education and Work, 23, No. 2, 111-127.

Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2010b): The Distinct Nature of Work-Based VET in England: A Reflection of Employer Interests? In: Rauner, F./Smith, E. (Eds.): Rediscovering Apprenticeship. Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Heidelberg, 91-102.

DBIS Department for Business, Innovation and Skills (2015). Apprenticeship Reforms - progress so far. Online:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/411827/bis-15-179-Apprenticeship-reforms-progress-so-far.pdf (10.05.2016).

Deißinger, T. (1992): Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg.

Deißinger, T. (1994): Das Reformkonzept der "Nationalen beruflichen Qualifikationen" – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das "Berufsprinzip"? In: Bildung und Erziehung, 47, 305-328.

Deißinger, T. (2013): Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler. Paderborn, 335-356.

Deißinger, T. (2015): Verberuflichung und Verallgemeinerung - internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 57-80.

Deißinger, T./Greuling, O. (1994): Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines "Ausbildungssystems": Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 127-146.

Delebarre, J. (2015): Apprenticeship Statistics for England: 1996-2015 – Briefing Paper Number 06113, edited by House of Commons Library. Online:
<http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN06113/SN06113.pdf> (10.05.2016).

Ertl, H. (1998): Modern Apprenticeship Scheme: Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 13, H. 25, 171-187.

- Euler, D. (1988): Berufsbildung in England im Spannungsfeld ökonomischer und sozialer Entwicklungen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 3, H. 5, 117-137.
- Evans, K. (1978): The Development and Structure of the English Educational System, 2nd impression. London.
- Fuller, A./Unwin, L. (2003): Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. In: Journal of Education and Work, 16, No. 4, 407-426.
- Fuller, A./Unwin, L. (2011): The Content of Apprenticeships. In: Dolphin, T./Lanning, T. (Eds.): Rethinking Apprenticeships. London, 29-39.
- Gospel, H. (1994): The Survival of Apprenticeship Training: A British, American, Australian Comparison. In: British Journal of Industrial Relations, 32, No. 4, 505-522.
- Green, D. G. (1987): The New Right. The Counter-Revolution in Political, Economic and Social Thought. Brighton.
- Greinert, W.-D. (1993): Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden.
- Higginson, J. H. (1990): Michael Sadler and the German Connection. In: Oxford Review of Education, 16, 245-253.
- Hill, C. (1977): Von der Reformation zur Industriellen Revolution. Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Englands, 1530-1780. Frankfurt a.M.
- HM Government (2015): The Future of Apprenticeships in England: Guidance for Trailblazers - from standards to starts. Online:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/487350/BIS-15-632-apprenticeships-guidance-for-trailblazers-december-2015.pdf (10.05.2016).
- Hogarth, T./Gambin, L. (2014): Employer investment in Apprenticeships in England: an exploration of the sensitivity of employers in the construction sector to the net costs of training. In: Construction Management and Economics, 32, Vol. 9, 845-856.
- House of Commons (2009): Apprenticeships, Skills, Children and Learning Bill. London.
- House of Commons (2015): Deregulation Act 2015. London.
- Jessup, G. (1991) Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London.
- Keep, E. (2015): Governance in English VET: on the functioning of a fractured 'system'. In: Research in Comparative and International Education, 10, No. 4, 464-475.
- Kerschensteiner, G. (1930): Englands staatliche Schulpolitik vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 20, H. 1, 23-34.

- Lane, C. (1987): Capitalism or Culture? A Comparative Analysis of the Position in the Labour Process and Labour Market of Lower White-Collar Workers in the Financial Services Sector of Britain and the Federal Republic of Germany. In: Work, Employment and Society, 1, No.1, 57-83.
- Lanning, T. (2011): Why rethink Apprenticeships? In: Dolphin, T./Lanning, T. (Eds.): Rethinking Apprenticeships. London, 6-16.
- Maclure, J. S. (Ed.) (1979): Educational Documents. England and Wales, 1816 to the Present Day. 4th ed., London.
- Mazenod, A. (2016): Education or training? A comparative perspective on apprenticeships in England. In: Journal of Vocational Education and Training, 68, No. 1, 102-117.
- Metz, W. (1971): Der Einfluss von Kerschensteiners Fortbildungsschulpädagogik auf den angelsächsischen Bereich. München.
- Rappaport, S. (1989): Worlds within Worlds: Structures of Life in Sixteenth-Century London. Cambridge.
- Reeder, D. (1987): The Reconstruction of Secondary Education in England, 1869-1920. In: Müller, D. K./Ringer, F./Simon, B. (Eds.): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920. Cambridge, 135-150.
- Richard, D. (2012): The Richard Review of Apprenticeships. Online: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34708/richard-review-full.pdf (10.05.2016).
- Ryan, P./Unwin, L. (2001): Apprenticeship in the British "Training Market". In: National Institute Economic Review, No. 178, 99-114.
- Scott, J.F. (1914): Historical Essays on Apprenticeship and Vocational Education. Ann Arbor, Mich.
- SFA Skills Funding Agency (2016): A parent's guide to apprenticeships. Online: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/490339/2016_Parents_guide_to_apprenticeships_NAS-P-100139.pdf (10.05.2016).
- Sheldrake, J./Vickerstaff, S. (1987): The History of Industrial Training in Britain. Aldershot.
- Simons, D. (1966): Georg Kerschensteiner. His Thought and its Relevance Today. London.
- Smith, A. (1983): Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (1776), aus d. Englischen übertragen u. mit einer umfassenden Würdigung des Gesamtwerkes v. Horst Claus Recktenwald, 3. Aufl. München.
- Smith, E./Brennan, R. K. (2013): Towards a model apprenticeship framework: a comparative analysis of national apprenticeship systems. New Delhi.
- Snell, K. D. M. (1996): The apprenticeship system in British history: the fragmentation of a cultural institution. In: History of Education, 25, Vol. 4, 303-321.

Stanley, J. (2010): 14-19 Diplomas and Higher Education. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39, H. 2, 14-17.

Steedman, H. (2010): The State of Apprenticeship in 2010. International Comparisons. London (LSE/Centre for Economic Performance).

Steffen, G. F. (1901): Studien zur Geschichte der englischen Lohnarbeiter mit besonderer Berücksichtigung der Veränderungen ihrer Lebenshaltungen, Bd. 1, aus d. Schwedischen übers. v. Margarete Langfeldt. Stuttgart.

Tawney, R. H. (1909): The Economics of Boy Labour. In: Economic Journal, 19, No. 76, 517-537.

Vickerstaff, S. A. (1998): The Delivery of Modern Apprenticeships: are Training and Enterprise Councils the right mechanism? In: Journal of Vocational Education and Training, 50, No. 2, 209-224.

Winkler, H. A. (1976): From Social Protectionism to National Socialism: The German Small-Business Movement in Comparative Perspective. In: Journal of Modern History 48, 1-18.

Zitieren dieses Beitrages

Deißinger, T. (2016): Die Lehrlingsausbildung in England: das „historische Erbe“ und aktuelle Ansätze zur Überwindung ihres randständigen Status. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/profil4/deissinger_profil4.pdf (09-09-2016).

Der Autor



Prof. Dr. Dr. h.c. THOMAS DEIßINGER

Universität Konstanz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I
78457 Konstanz

Thomas.Deissinger@uni-konstanz.de

<https://www.wiwi.uni-konstanz.de/wipaed/td/mitarbeiter/prof-dr-dr-hc-thomas-deissinger/>

Lerngelegenheiten: Analysen des Angebots

Abstract

Die Herausforderungen für das Lehren bestehen darin, den Lernenden geeignete Lerngelegenheiten anzubieten. In dem Beitrag werden drei Aufmerksamkeitspunkte im Zusammenhang mit der Bereitstellung von Lerngelegenheiten erörtert: die qualitative Differenz des Angebots, trotz formal gleicher Bedingungen; die Begrenzung des Angebots durch die Dominanz der praktischen Erfordernisse; der Versand problematischer Botschaften.

I.

In ihrem Beitrag „Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung“ beschäftigen sich Jürgen van Buer und Sabine Matthäus mit der Erklärung und der Beschreibung von Kommunikationsmustern. Im Vordergrund stehen dabei zwei Fragenkomplexe: Einmal geht es um den Zusammenhang zwischen der kommunikationsbezogenen Ausgestaltung des familiären Erfahrungsraums und dem mit Blick auf die Wahrnehmung ihrer beruflichen Aufgaben präferierten Kommunikationsstil der Jugendlichen. Zum anderen interessieren sich die Autoren für die kommunikativen Muster im wirtschaftsberuflichen Unterricht. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungsdaten in Berufsschulklassen (Bankkaufmann/ Bankkauffrau bzw. Kaufmann/ Kauffrau im Einzelhandel) berichten die beiden Autoren zum letzteren Thema u.a. den Befund (van Buer/Matthäus 2001), dass

- (a) die Unterrichte in den Klassen der beiden Ausbildungsberufe hinsichtlich der makrostrukturellen Designmerkmale (z.B. Lehrerzentriertheit) ähnlich angelegt sind,
- (b) die kommunikativen Prozesse in den Klassen der Bankkaufleute jedoch anders ausgestaltet sind als in jenen der Einzelhandelskaufleute; und das sowohl in Bezug auf die Form als auch auf den Inhalt. So zeichnet sich die Kommunikation in den Klassen der Bankkaufleute durch stärker öffnende Formen und Rückmeldungen aus. Hinsichtlich des Inhalts der Kommunikation finden sich bei den Einzelhandelskaufleuten u.a. stärker auf Komplexitätsreduktion angelegte Elemente.

Die Autoren vertreten die Auffassung, dass diese beiden Gruppen von Auszubildenden zwar über einen unterschiedlich lernförderlichen sozialen Hintergrund verfügen, die objektiven Voraussetzungen (z.B. Schulabschlüsse) jedoch ähnlich verteilt sind. Daher seien die festgestellten Reduktionen wohl auch nicht als Anpassung an objektive Leistungsunterschiede oder –potenziale zu sehen, sondern eher als Ergebnis und Umsetzung vorab generierter Erwartungen. Insgesamt liege darin die Gefahr der Unterschätzung des Leistungspotenzials und somit der Unterforderung.

In der Studie von van Buer und Matthäus finden sich damit Hinweise, dass Auszubildende in der beruflichen Schule u. U. Lern- und Entwicklungsangebote vorfinden, die reduzierter ausfallen, als sie seitens der Organisation und des Personals real zur Verfügung gestellt werden könnten. Dabei werden diese Begrenzungen nicht systematisch vorgenommen, und seitens der Schule ist keineswegs intendiert, dass Gruppen von Lernenden schlechter gestellt werden; die mögliche Unterforderung und damit Minderförderung sind nicht das Ergebnis absichtsvoll getroffener, individueller oder kollektiver Entscheidungen. Viel eher scheint hier eine Reihe unterschwellig ökonomischer Regulierungen eine Rolle zu spielen: Letzten Endes geht es um die Ausrichtung des Handelns an Leistungserwartungen, für deren Differenz – nach der Darstellung der Autoren – die objektive Grundlage fehlt.

II.

Während van Buer und Matthäus Lerngelegenheiten im Unterricht an Berufsschulen untersuchen, beschäftigt sich Keck (1999) mit jenen in der betrieblichen Ausbildung. Einen Schwerpunkt seiner Studie bildet die Analyse der Aufgaben, die Auszubildenden übertragen werden: Es gehe darum „zu prüfen, inwieweit das Lernpotential an kaufmännischen Arbeitsplätzen Chancen für eine gezielte Entwicklung beruflicher Kompetenzen und der Persönlichkeit von Auszubildenden birgt“ (Keck 1999, 161). Dabei orientiert sich der Autor an Konzeptualisierungen des kognitiven Anforderungsniveaus von Arbeitstätigkeiten, wie sie in arbeitspsychologischen Studien entwickelt worden sind (bei neueren, methodisch ähnlich angelegten Studien, wie z.B. jenen von Rausch (2013) steht nicht die Qualität der evozierten kognitiven Verarbeitungsprozesse im Fokus).

Aus den von Keck (1999) vorgenommenen Anpassungen an kaufmännische Tätigkeiten resultieren insgesamt sieben Niveaustufen:

- (1) Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation
- (2) Ablage- und Sortiertätigkeiten
- (3) Tätigkeiten mit medialer Transformation
- (4) Reproduktiv-ganzheitliche Prüf- und Kontrolltätigkeiten
- (5) Produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeiten
- (6) Tätigkeiten mit selektiver Transformation
- (7) Tätigkeiten mit substanzieller Transformation

Werden diese Anforderungsstufen zugrunde gelegt, dann – so der Autor – ergebe sich aus den erhobenen Daten (Lern- und Arbeitstagebücher), dass gut die Hälfte der Ausbildungszeit auf eher anspruchslose Tätigkeiten (die ersten drei Kategorien) entfalle. Auch wenn diese Aussagen aufgrund des auf Exploration angelegten Designs der Studie mit entsprechender Zurückhaltung zur Kenntnis zu nehmen sind, so lassen sich die Ergebnisse dennoch als Hinweise verstehen, dass die im Rahmen der betrieblichen Ausbildung bereitgestellten Lerngelegenheiten hinsichtlich des zugeschriebenen Lernpotenzials möglicherweise hinter den programmatischen Ansprüchen bzw. Zielsetzungen zurückbleiben. Es wird vermutet, dass die am

Arbeitsplatz gebotenen Lernchancen weniger vom Ausbildungsplan bestimmt werden als von dem aktuellen Arbeitsaufkommen in den einzelnen Abteilungen des Betriebs und den verfügbaren Zeitbudgets der Ausbilder und Ausbilderinnen.

III.

Mit „man kann nicht nicht kommunizieren“ – dem wohl am häufigsten bemühten Axiom aus ihrer Liste von insgesamt fünf pragmatischen Axiomen – markieren Watzlawick, Beavin & Jackson (2007) eine besonders herausfordernde Eigenschaft menschlicher Kommunikation: Gleichgültig, ob eine Person etwas sagt oder nicht, für ihr Gegenüber ist es in jedem Fall ein Ereignis, übermittelt das Verhalten immer eine Botschaft. In hochgradig interaktionsbestimmten Tätigkeiten, wie jenen von Lehrpersonen, scheint es in besonderem Maße geboten, diesen Umstand zu beachten: Die verbalen und nonverbalen (Nicht-) Aktionen werden von den Lernenden registriert und interpretiert, bewertet und ‚beantwortet‘.

In der oben referierten Studie von van Buer und Matthäus (2001) wurden die unterrichtliche Kommunikation von Dritten beobachtet und die Beiträge der Lehrpersonen u.a. hinsichtlich der fachbezogenen Lernförderlichkeit kategorisiert und beurteilt. In der im Folgenden präsentierten Studie steht die Kommunikation der Lehrpersonen aus der Sicht der Auszubildenden im Fokus: Es geht um die Lernförderlichkeit des seitens der Lehrperson angebotenen Verhaltensmodells. Was ist die Botschaft, die Jugendliche aus dem Verhalten von Lehrpersonen im Zusammenhang mit Konflikten zwischen Jugendlichen ‚herauslesen‘?

An einer von uns durchgeführten schriftlichen Befragung nahmen 3 192 Auszubildende im Berufsfeld ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ aus vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen) teil. Inhaltlich umfasste die Erhebung die Themenbereiche

- Person und Beruf,
- Betrieb und Ausbildung,
- Schule und Unterricht,
- Lehrer/ Lehrerin bzw. Ausbilder/ Ausbilderin.

Auswertungen zu einzelnen Teilbereichen der Untersuchung sind bereits in verschiedenen Beiträgen publiziert worden; die nachfolgenden Daten wurden bislang noch nicht veröffentlicht.

Den Auszubildenden war u.a. folgende Situationsbeschreibung vorgelegt worden:

Stellen Sie sich vor, in Ihrer Klasse werden einzelne Schüler von einer Clique schikaniert. (a) Wie sollte sich der/die ideale Lehrer/Lehrerin in dieser Situation verhalten? (b) Beschreiben Sie bitte kurz, wie sich nach Ihrer Erfahrung Lehrer/innen meistens in einer solchen Situation verhalten.

Die frei formulierten und anschließend kategorisierten Antworten (Mehrfachantworten möglich) der Jugendlichen auf die Frage (b) verteilen sich wie folgt:

Tabelle 1: **Das Verhalten von Lehrpersonen aus der Sicht der Jugendlichen**

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Ignorieren die Situation / schotten sich ab	1208	50,6	53,1
Vermitteln	328	13,7	14,4
Mischen sich ein	152	6,4	6,7
Ergreifen Partei	130	5,4	5,7
Ergreifen Disziplinierungsmaßnahmen	113	4,7	5,0
Keine Erfahrung mit solchen Situationen	368	15,4	16,2
Sonstiges	88	3,7	3,9
Gesamt	2387	100,0	104,9

Auf die Kategorie *Ignorieren die Situation, schotten sich ab* entfallen Äußerungen wie

- schauen diskret weg bzw. gehen diskret weg,
- die Lehrer mischen sich in solch einer Situation oft nicht ein; denken wohl, dass es sie nichts angeht und schauen einfach weg,
- die meisten Lehrer übersehen solche Situationen, nur um nicht in die Auseinandersetzung mit hineingezogen zu werden. meistens halten sich die Lehrer konsequent raus,
- die meisten Lehrer kümmern sich nicht um die Probleme der Schüler.

Äußerungen, wie

- Geben ihre Meinung, versuchen die schikanierten Schüler in die gesamte Klasse wieder reinzubringen, reden mit der ganzen Klasse,
 - gehen dazwischen und versuchen zu schlichten,
 - bei ernsthaften Auseinandersetzungen, die sich nicht unter den Betroffenen lösen lassen, greifen die Lehrer als Vermittler ein und schlagen Kompromisse vor,
- wurden in der Kategorie *Vermitteln* zusammengefasst.

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sind m. E. an drei Positionen besonders bemerkenswert: Nur rund 16 Prozent der Jugendlichen geben an, bislang noch keine solche Situation (Schikane unter Auszubildenden in der Klasse) erlebt zu haben. Damit scheint diese Form psychischer Gewalt für die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zum Erfahrungsraum ‚Schule‘ zu gehören.

Die beiden weiteren Werte, die in dieser Tabelle auffallen, betreffen die Berichte der Jugendlichen zum Verhalten ihrer Lehrpersonen in diesen Situationen: Mit den Positionen *Ignorieren die Situation/ schotten sich ab* und *Vermitteln* werden zwei weit auseinander liegende Formen des Handelns von Lehrpersonen in solchen Situationen beschrieben. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist der Auffassung, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer die Vorfälle durchaus registrieren, sich jedoch ab- und nicht zuwenden. Lediglich rund ein Siebtel der Schülerinnen und Schüler beschreibt das Verhalten der Lehrpersonen als *Vermitteln*. Im ersten Fall verweigern sich die Lehrpersonen, aber sie kommunizieren nicht nicht. Vielmehr sind in ihrem Verhalten in der Wahrnehmung der Auszubildenden mehrere Botschaften enthalten:

Unsere Lehrerinnen und Lehrer gehen Problemen aus dem Weg, sie interessieren sich nicht für unsere Probleme, mit ihrer Unterstützung ist nicht zu rechnen.

Nun könnte erwartet werden, dass weibliche bzw. männliche Auszubildende die geschilderte schulische Situation unterschiedlich einschätzen – sowohl was die Häufigkeit solcher Vorfälle anbelangt als auch, was das Verhalten der Lehrpersonen betrifft. Insbesondere könnten männliche Jugendliche berichten, weniger Erfahrung mit solchen Situationen zu haben, weil ihre Wahrnehmungsschwelle bezüglich solcher Konflikte höher sein könnte als jene der weiblichen Auszubildenden. Ebenso könnte angenommen werden, dass weibliche Auszubildende die Abwendung der Lehrpersonen stärker registrieren, während die männlichen Jugendlichen sensibler registrieren, wenn sie eine Einmischung oder Parteinahme vermuten.

Die Unterschiede in den Aussagen der beiden Gruppen sind jedoch kaum geeignet, um diese Vermutungen zu stützen (siehe nachfolgende Grafik):

- Weibliche und männliche Jugendliche geben zu gleichen Teilen (rund 16 Prozent) an, keine Erfahrung mit einer Situation zu haben, wie sie in der Vignette dargestellt wird.
- 54 Prozent der weiblichen und rund 52 Prozent der männlichen Auszubildenden beschreiben das Verhalten ihrer Lehrpersonen als *Ignorieren die Situation/ schotten sich ab*.
- Knapp 14 Prozent der weiblichen und gut 15 Prozent der männlichen Jugendlichen nehmen die Lehrpersonen in solchen Situationen als *Vermittler* wahr.
- Etwas ausgeprägter ist die Differenz in der Kategorie *Mischen sich ein*: 7, 6 Prozent der Schülerinnen und 4,9 Prozent Schüler der kennzeichnen das Verhalten der Lehrpersonen in Situationen, in denen einzelne Schüler von einer Clique schikaniert werden, als *Einmischung*. Beinahe genau die umgekehrte Verteilung findet sich bei der Kategorie *Ergreifen Partei*.

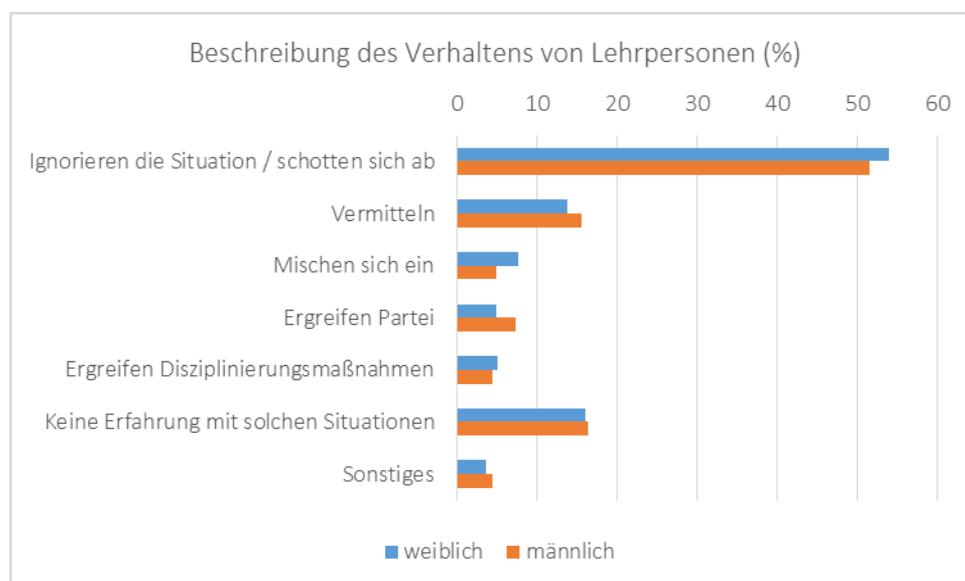


Abb. 1: Das Verhalten von Lehrpersonen aus der Sicht weiblicher (n=1496) bzw. männlicher (n=775) Jugendlicher

In der Studie von van Buer und Matthäus (2001) wird berichtet, dass Auszubildende in Bezug auf formale und inhaltliche Aspekte der unterrichtlichen Kommunikation unterschiedlich lernförderliche Lernumgebungen vorfinden: Lehrpersonen kommunizieren in Klassen mit Bankkaufleuten lernförderlicher als in jenen mit Einzelhandelskaufleuten. Entsprechend könnte angenommen werden, dass sich auch im Umgang mit Konflikten in der Klasse Unterschiede zeigen.

Der nachfolgenden Grafik lässt sich entnehmen, dass zwischen den beiden ausgewählten Ausbildungsberufen das Muster der Verteilung nicht grundlegend aufgelöst wird: Höchstens 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, keine Erfahrung mit Schikanen von Schülern durch Mitschüler zu haben. Darüber hinaus zeigt sich, dass – unabhängig vom Ausbildungsberuf – ein Lehrerverhalten dominiert, das die Jugendlichen als *Ignorieren/ Abschotten* beschreiben und die Möglichkeiten des *Vermittelns* aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler vergleichsweise wenig genutzt werden. Trotz der Stabilität dieses Grundmusters finden sich Hinweise, dass innerhalb der Kategorien *Ignorieren die Situation/ Schotten sich ab* und *Vermitteln* die Beschreibungen des Verhaltens der Lehrpersonen tendenziell unterschiedlich ausfallen: Auszubildende zur Bankkauffrau/ zum Bankkaufmann sehen im Vergleich zu den Einzelhandelskaufleuten etwas häufiger Verhaltensweisen, die der ersten Kategorie zugehören und etwas weniger solche, die als *Vermitteln* zu kennzeichnen sind.

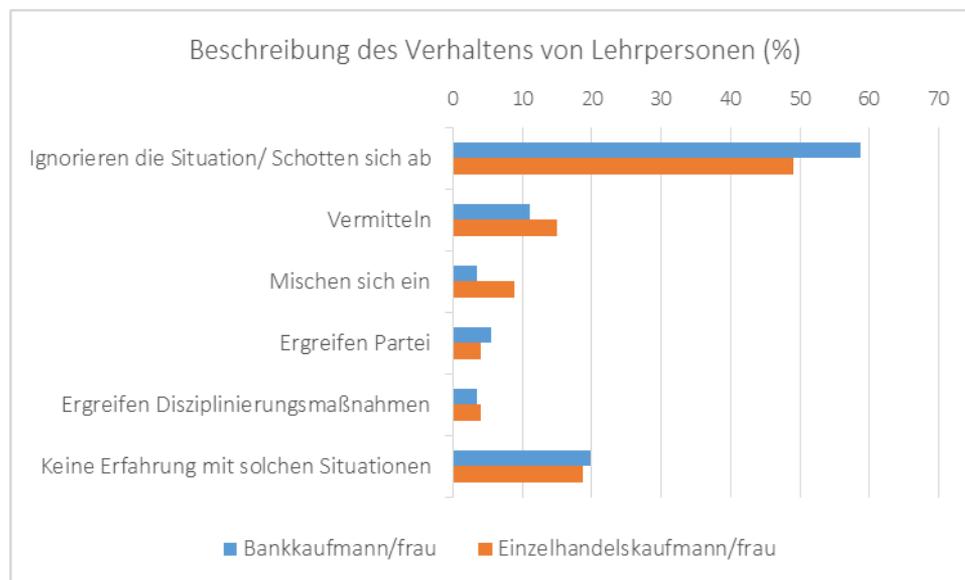


Abb. 2: Das Verhalten von Lehrpersonen aus der Sicht von angehenden Bankkaufleuten (n=458) bzw. Einzelhandelskaufleuten (n=341)

Das aus der Beschreibung des Verhaltens der Lehrpersonen resultierende Grundmuster weist deutliche Unterschiede auf zu den Vorstellungen der Jugendlichen, wie ihre Lehrerinnen und Lehrer solchen Situationen begegnen sollten. Auf die Frage, wie sich die ideale Lehrperson in der beschriebenen Situation (Clique schikaniert einzelne Schüler) verhalten sollte, verteilen sich die Antworten wie folgt: *Heraushalten* 16,5 Prozent, *Vermitteln* 77,2 Prozent und *Partei*

ergreifen 6,3 Prozent; die Antworten der weiblichen und männlichen Jugendlichen unterschieden sich dabei nicht.

Diese Befunde spiegeln die Wahrnehmungen und Interpretationen der Schülerinnen und Schüler, sie enthalten keine Informationen zu den Intentionen der Lehrpersonen. So ist denkbar, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich heraushalten, um den Jugendlichen die Chance zu geben, selbst eine Lösung für die Konflikte zu finden. Andererseits ließe sich ihr Verhalten aber auch als Versuch interpretieren, sich den Schwierigkeiten zu entziehen, die mit einem Engagement in die Konfliktbearbeitung verbunden sind. Das erstere Motiv könnte zu einer Überforderung der Jugendlichen führen, das letztere zu einer eingeschränkten Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrags an die Schulen.

In beiden Fällen bleiben – wenn auch nicht intendiert – Lernchancen ungenutzt. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die ausbleibende explizite Kommunikation Raum lässt für unbeabsichtigte Botschaften: Die große Mehrheit der Jugendlichen vermutet nicht, dass ihnen die Lehrpersonen signalisieren, Zutrauen in ihre Fähigkeit zu haben, Konflikte fair zu bearbeiten; die wahrgenommene Botschaft lautet vielmehr, „wir interessieren uns nicht für eure Probleme“. Hier geht es also nicht um die Manifestation problematischer Interaktionsformen, wie sie z.B. von Chory-Assad & Paulsel (2004) in ihrer Studie untersucht wurden; das Problem liegt vielmehr in dem Nicht-Engagement, das von Seiten der Jugendlichen als aktives Abwenden interpretiert wird.

IV.

Mit der gruppenspezifischen Variation des fachlichen und sprachlichen Niveaus der unterrichtlichen Kommunikation, mit der anlassdominierten Zuweisung von Arbeitsaufgaben und dem Nicht-Engagement in kritischen sozialen Situationen werden Lerngelegenheiten markiert, an denen Ausbildungseinrichtungen die von ihnen angestrebten Wirkungen (unbeabsichtigt) schwächen, möglicherweise sogar konterkarieren. Während die Unterstützung der kognitiven Verarbeitungsprozesse im Allgemeinen (Merrill 2009) und die Bereitstellung entsprechender Lernumgebungen und Aufgabenformate im wirtschaftsberuflichen Unterricht (Aprea/Ebner/Müller 2010; Tramm/Krille, 2013) in vielfältiger Weise untersucht und theoretisch sowie konzeptuell weiterentwickelt werden, finden Kommunikation und Interaktion in der Schule im Zusammenhang mit wirtschaftsberuflicher Kompetenzentwicklung vergleichsweise wenig Beachtung. Zwar finden wir vereinzelt die Beschäftigung mit Sprache im Kontext von Diversität und Heterogenität der Lernenden an beruflichen Schulen (Kimmelmann 2013), die Schule als wirtschaftspädagogisch relevanter sozialer Erfahrungsraum gerät dagegen kaum ins Blickfeld der Forschung bzw. der Konzeptualisierung von Lernumgebungen.

Unter Hinweis auf mehrere Autoren formulieren Jennings & Greenberg (2009) eine Art Rahmen-Agenda:

Over the past decade, multiple surveys indicate that educators, parents, and the public recognize the need for a broad educational

agenda to not only improve academic performance but also to enhance students' social-emotional competence, character, health, and civic engagement (...). In addition to promoting students' academic achievement, this agenda focuses on helping students interact in socially skilled and respectful ways; practice positive, safe, and healthy behaviors; contribute ethically and responsibly to their peer group, family, school, and community; and possess basic competencies, work habits, and values as a foundation for meaningful employment and engaged citizenship (...).

In diesem Zusammenhang unterstreichen die beiden Autoren die Bedeutung der Aktivitäten von Lehrpersonen als Verhaltensmodell. Aufgrund der oben berichteten Befunde aus dem Survey zu den Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Verhaltens ihrer Lehrpersonen (*Ignorieren die Situation/ schotten sich ab*) ist anzunehmen, dass solche Situationen nicht nur nicht intentional als Lerngelegenheiten genutzt werden, sondern vielmehr ein problematisches Verhaltensmodell angeboten wird. Von den Jugendlichen empfangene Botschaften könnten sein:

- es gibt für mich keinen Grund zu intervenieren, wenn ich sehe, dass es unfair zugeht
- jene, die ihre Macht zum Schaden von anderen einsetzen, haben nichts zu befürchten
- Regeln, Gesetze, Vereinbarungen haben wenig praktische Bedeutung
- auch jene, die Möglichkeiten haben, die Einhaltung von Regeln anzumahnen oder durchzusetzen, tun dies nicht; zu groß sind die damit eventuell verbundenen Anstrengungen oder Unannehmlichkeiten
- es ist in Ordnung, wenn jeder auf einen schnell erreichbaren Vorteil achtet, einer weiterreichenden Verantwortung bedarf es nicht.

Im Kontext wirtschaftsberuflicher Bildungsprozesse wären das fatale Botschaften. Wenn wirtschaftsberufliche Kompetenzentwicklung mehr umfassen soll, als die zunehmende technische Beherrschung der seitens der Wirtschaftswissenschaften bereitgestellten Instrumente, dann wird die Auseinandersetzung mit Fragestellungen dazu gehören, die sich mit Regeln für die Marktteilnahme beschäftigen. Es wird dabei um Fragen gehen, wozu Regeln erforderlich sind, wie sie zustande kommen und Akzeptanz finden können, was unternommen werden kann, um deren Einhaltung zu sichern. Es wird um die Erfordernis funktionierender Institutionen gehen (Acemoglu/Robinson 2012), um deren Legitimität und das grundsätzliche Vertrauen in deren Legalität.

In den Curricula für den Wirtschaftslehreunterricht an beruflichen Schulen sind viele dieser Themen explizit berücksichtigt. Der Erfahrungsraum Schule erschöpft sich jedoch nicht in den absichtsvoll gestalteten instruktionalen Arrangements. Botschaften gehen auch von den nicht intentional durchkomponierten (In-) Aktivitäten aus. Es ist nicht zuletzt das Verdienst von van Buer und Matthäus (2001) auf die unbeabsichtigt, ‚unter der Hand‘, veränderten Lerngelegenheiten hingewiesen zu haben.

Literatur

Acemoglu, D./Robinson, J. A. (2012): Why Nations Fail. The Origins of Power, Prosperity, and Poverty. New York.

Apra, C./Ebner, H. G./Müller, W. (2010): „Ja, mach‘ nur einen Plan...“ Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzbasierter wirtschaftsberuflicher Lehr-Lern-Arrangements. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 4, 91-99.

Chory-Assad, R. M./Paulsel, M. L. (2004): Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. In: *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114, DOI: 10.1080/01463370409370184.

Cohen, J./Pickeral, T./McCloskey, M. (2008/2009): The Challenge of Assessing School Climate. In: *Educational Leadership*, 66 (4). Online: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/toc.aspx> (13.03.2016).

Jennings, P. A./Greenberg, M. T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. In: *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.

Kimmelmann, N. (2013): Sprachensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf (10.04.2016).

Klieme, E./Steinert, B. (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt: Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hrsg.): *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft 10, 221-238.

Merrill, M. D. (2009). *First Principles of Instruction*. In: Reigeluth, C. M./Carr, A. (Eds.): *Instructional Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base (Vol. III)*. New York.

Rausch, A. (2013): Task Characteristics and Learning Potentials – Empirical Results of Three Diary Studies on Workplace Learning. In: *Vocations and Learning*, 6, 55–79.

Tramm, T./Krille, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (10.04.2016).

van Buer, J./Mattäus, S. (2001): Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen, 187-208.

Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2007): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 11., unveränd. Aufl. Bern, 53-70.

Zitieren dieses Beitrages

Ebner, H. G. (2016): Lerngelegenheiten: Analysen des Angebots. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-10. Online: http://www.bwpat.de/profil4/ebner_profil4.pdf (09-09-2016).

Der Autor



Prof. Dr. HERMANN G. EBNER

Universität Mannheim, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I -
Design und Evaluation instruktionaler Systeme

L4, 1; 68131 Mannheim

ebner@bwl.uni-mannheim.de

<http://ebner.bwl.uni->

[mannheim.de/de/lehrstuhl/team/prof_dr_hermann_g_ebner_lehrstuhlinhaber/](http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/de/lehrstuhl/team/prof_dr_hermann_g_ebner_lehrstuhlinhaber/)

Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell: Konturen eines Assessmentdesigns zur Messung beruflicher Fachkompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten

Abstract

Die Messung beruflicher Kompetenzen ist seit einigen Jahren ein Forschungsgebiet, in das vor allem technologiebasierte Verfahren Einzug gehalten haben. Diese Verfahren ermöglichen es, berufliche Handlungssituationen möglichst authentisch abzubilden und zudem Instrumente, Materialien und Arbeitsmittel in die Testumgebung zu integrieren, so dass dicht an beruflichen Handlungsanforderungen angelehnte Abläufe und Prozeduren von den Probanden während der Testbearbeitung auszuführen sind. Technologiebasierte Verfahren können Nachteile traditioneller Messzugänge, die beispielsweise im Rahmen von Papier- und Bleistift-Tests häufig thematisiert werden, wie die Konzentration auf deklarative Wissens Elemente, die fehlende berufliche Handlungsnähe, eher am berufsschulischen Lernen orientierte Zugänge zu beruflichen Inhalten und Handlungsbereichen etc. ausgleichen, jedoch nicht per se. Auch sie erfordern eine analytische Durchdringung der Domäne, für die die beruflichen Kompetenzen erfasst werden sollen. Im vorliegenden Beitrag wird am Beispiel Medizinischer Fachangestellter (MFA) der Weg von der Domänen- über die Kompetenzmodellierung hin zum Assessmentkonzept einschließlich der Interpretation der Daten vor dem Hintergrund psychometrischer Modelle aufgezeigt. Dabei werden Probleme und Herausforderungen, Chancen und Risiken eines solchen Assessmentzugangs diskutiert sowie Grenzen und Limitationen erörtert.

1 Ausgangsbedingungen

Studien zur Messung beruflicher Kompetenzen in möglichst authentischen beruflichen Handlungssituationen konzentrierten sich bislang auf ausgewählte kaufmännische und gewerbliche Berufe (vgl. Nickolaus/Gschwendtner/Abele 2009; Achtenhagen/Winther 2009; Abele 2015, Klotz 2015). Um dabei die berufliche Kompetenz möglichst valide zu erfassen, wurden simulationsgestützte Testumgebungen entwickelt, auf deren Grundlage die beruflichen Kompetenzen von Auszubildenden gemessen und in ihrer Ausprägung näher bestimmt wurden. Während also für eine Reihe kaufmännischer und gewerblich-technischer Berufe bereits modellhafte Ansätze vorlagen, wurde mit der BMBF-ASCOT-Initiative (vgl. dazu Oser/Landenberger/Beck 2016) für die gesundheits-pflegerischen Berufe mit dieser Form der Kompetenzmessung Neuland betreten (vgl. Döhring et al. 2016; Seeber et al. 2016). Bis dahin überwogen in den gesundheits-pflegerischen Fachberufen konzeptionelle Kompetenzmodelle, für deren Ausdifferenzierung nach unterschiedlichen Teilkompetenzen empirische Evidenzen weitgehend fehlten. Insofern bestand hier eine beträchtliche Diskrepanz zwischen dem normativen Charakter von Kompetenzkonzepten einerseits und deren Operationalisierung und Messung andererseits. Verfahren zur Beurteilung der erreichten Kompetenzen, die auf Berufs-

ausbildungsebene in diesen Berufen eingesetzt wurden, beschränkten sich weitgehend auf Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumente, die dem Anspruch einer validen und reliablen Messung (vgl. Klieme/Hartig 2007, 24) nicht gerecht werden. Dem Fortschritt im Einsatz moderner Medien in medizinisch-pflegerischen Ausbildungsgängen wie technologiebasierter Lernprogramme stand (und steht nach wie vor) eine deutliche Lücke in der theoretisch-begründeten und empirisch belastbaren Diagnostik beruflicher Kompetenzen gegenüber.

Bezogen auf dual ausgebildete Gesundheitsberufe konnten allererste Erfahrungen zur Messung beruflicher Kompetenzen bei medizinischen und zahnmedizinischen Fachangestellten im Rahmen der Hamburger ULME-III-Studie gesammelt werden (vgl. Seeber 2007; Seeber 2014). Allerdings erfolgte dort die Erfassung beruflicher Kompetenzen in Form papierbasierter, überwiegend auf deklarative Wissensstrukturen ausgerichteter Tests. Diese haben den Nachteil, lediglich eine wichtige wissensbasierte Facette beruflicher Handlungskompetenzen zu erfassen, schließen jedoch gerade die für die Handlungsausführung relevanten prozeduralen Wissenskomponenten sowie weitere, z. B. konditionale und strategische Wissensfacetten beruflicher Fachkompetenz, weitgehend aus. Zudem haben sie den Nachteil, dass eine Situationsmodellierung nur unzureichend und wenig authentisch gelingt und somit wichtige Aspekte beruflicher Fachkompetenz wie die Interpretation von Situationen und die Informationsentnahme aus Situationen für berufliche Handlungsentscheidungen und Handlungsausführungen fehlen. Diese papierbasierten Ansätze zur Messung von beruflichen Kompetenzen sind nicht ohne Kritik geblieben, wobei neben dem unzureichend geklärten Verhältnis von Kompetenz und Performanz insbesondere Zweifel an der Rolle des Fachwissens für berufliche Handlungskompetenz geäußert wurden. Während die Zweifel am Einfluss des beruflichen Fachwissens auf die beruflichen Fachkompetenzen zumindest im gewerblich-technischen Bereich und in ausgewählten kaufmännischen Berufen widerlegt werden konnten (für Kfz-Mechatroniker vgl. Abele 2014; für Elektroniker für Automatisierungstechnik vgl. Walker et al. 2016, 163; für Bankkaufleute vgl. Rosendahl/Straka 2011; für Industriekaufleute vgl. Achtenhagen/Winther 2009), blieben die übrigen Kritiken an der Kompetenzmessung auch bei technologiebasierten Verfahren bestehen. Insbesondere werden fehlende holistische Ansätze zur Messung beruflicher Fachkompetenzen, das ungeklärte Verhältnis von Kompetenz und Performanz sowie die unzureichende Berücksichtigung anderer, beispielsweise sozialer Kompetenzen konstatiert. Die holistische Sichtweise auf die Messung beruflicher Fachkompetenzen ist in der Kompetenzmessung jedoch mit mehreren Problemen behaftet. Insbesondere werden diagnostische Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität mit den aus diesem Anspruch nahezu zwangsläufig resultierenden Verfahren (z. B. Beobachtungen am Arbeitsplatz) nur unzureichend eingelöst (Nickolaus/Seeber 2013). Die Kontroverse um die Dichotomie von Kompetenz und Performanz wurde vor allem mit Blick auf moderne Ansätze der (beruflichen) Kompetenzmessung jedoch konstruktiv aufgegriffen (vgl. dazu Blömeke/Gustafson/Shavelson 2015), indem verstärkt computerbasierte Testformate entwickelt werden, die eine angemessene Situationsmodellierung bei der Messung von Kompetenzen ermöglichen und somit eine Brücke zwischen Kompetenz und Performanz schlagen (vgl. Baethge/Seeber 2016).

Will man der „Curriculum-Instruction-Assessment-Triangle“ (Pellegrino 2010) in der Kompetenzmessung gerecht werden, bedeutet dies für die berufliche Bildung, dass die unterschiedlichen Lernsettings, die sich mit den Lernorten Betrieb und Schule verbinden, zudem als Bezugspunkte der Kompetenzmessung zu berücksichtigen sind (vgl. dazu Winther 2010, 86ff.). Die beiden Ausbildungsorte Berufsschule und Betrieb bzw. im spezifischen Fall die Arztpraxis, Klinik, medizinische Forschungseinrichtung oder das Labor, setzen unterschiedliche Schwerpunkte in den Zugängen zum Handlungsfeld und in den Lerngelegenheiten. Insbesondere ist davon auszugehen, dass deutliche Unterschiede in der didaktischen Strukturierung der Lerninhalte bestehen, denen bei der Domänen- und Kompetenzmodellierung sowie der Kompetenzmessung Rechnung zu tragen ist. Während das betriebliche Lernen stärker auf den Erwerb von prozeduralem und handlungsbezogenem Wissen gerichtet ist, spielt in schulischen Lernprozessen der Erwerb deklarativen Wissens – trotz Lernfeldkonzepts und stärkerer Handlungsorientierung –, eine größere Rolle. Mit Blick auf die Lernorte und die unterschiedlichen dort anzutreffende didaktisch-methodischen Ausbildungsansätze verweist Winther (2010, 93) insbesondere darauf, dass in der beruflichen Praxis an und in realen beruflichen Situationen gelernt wird, während in den schulischen Settings mehr oder weniger authentische Modelle der realen berufspraktischen Situation oder Abstraktionen der beruflichen Realität als Lernkontext gewählt werden. Daher ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Wissensrepräsentationen vorliegen, die für die Bewältigung von beruflichen Anforderungen notwendig sind und die es im Rahmen einer Domänenanalyse zu identifizieren gilt. Konsequenterweise ziehen unterschiedliche Wissensrepräsentationen bei deren Messung auch differenzierte Testformate nach sich (zur Messung unterschiedlicher Wissensarten vgl. Shavelson/Ruiz-Primo/Wiley 2005, 415f., Shavelson 2012).

In dem vorliegenden Beitrag wird die Konstruktion eines Domänen- und Kompetenzmodells für die Messung beruflicher Fachkompetenzen bei MFA näher erörtert. Dabei wird auf das im Rahmen der BMBF-Initiative ASCOT (www.ascot-vet.net) bis Mai 2015 geförderte Projekt CoSMed „Kompetenzdiagnostik: Simulationen in medizinischen Fachberufen (Competence Diagnostics: Simulations in Medical Settings)“ zurückgegriffen. Nach zunächst allgemeinen Überlegungen zu der dort getroffenen Auswahl des Assessmentmodells erfolgen Konkretisierungen des Assessments von der Domänenanalyse über die Kompetenzmodellierung bis hin zur Itemkonstruktion und der Entscheidung über die psychometrischen Modelle, mit denen vom Testverhalten auf die Kompetenz (als latentes Konstrukt) geschlossen wird.

2 Überlegungen zum Assessmentmodell

In der Forschung werden unterschiedliche Modelle diskutiert, die der Entwicklung eines Assessments zur Messung von Kompetenzen zugrunde gelegt werden können (vgl. einen Überblick bei Winther 2010, 59ff.). In Assessmentmodellen werden dabei verschiedene Gestaltungskriterien für die Entwicklung von Testinstrumenten formuliert. Die Entscheidung für ein Assessmentmodell kann daher nicht unabhängig von dem zu messenden Konstrukt und den mit der Kompetenzmessung verbundenen Intentionen erfolgen.

Die nachfolgenden Überlegungen zur Auswahl eines Assessmentmodells und zur Domänen- und Kompetenzmodellierung basieren auf einem Kompetenzkonzept, das auf Annahmen von Weinert (2001, 27f.) zurückgeht und Kompetenzen als Dispositionen auffasst, durch die die Individuen situative Anforderungen in einer Domäne mit Hilfe verschiedener individueller Ressourcen bewältigen. Es wird also ein Kompetenzverständnis in der kognitionspsychologischen Tradition zugrunde gelegt, das den Kognitionen in beruflichen Handlungsprozessen einen hohen Stellenwert einräumt (vgl. Minnameier 2002; Baethge et al. 2006). Insofern ist auch der hier verwendete Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als analytisches Konzept zu verstehen, das sich abgrenzt von dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorherrschenden Verständnis einer normativen Kategorie (vgl. Baethge/Seeber 2016, 15). Analog zu den Zielen der ASCOT-Initiative, die nicht den Anspruch erhob, „komplexe Zielvorstellungen beruflicher Handlungskompetenz abzubilden“ (ebd., 17), geht es also um berufliche Kognitionen als zentrale Facette beruflicher Handlungskompetenz (vgl. dazu auch Nickolaus/Seeber, 2013, 171).

Nach Shavelson (2012), der einem ähnlichen Kompetenzverständnis folgt, sollte eine Kompetenzmessung, die belastbare Aussagen über die Bewältigung von Anforderungen in der “realen” bzw. beruflichen Welt zulässt, folgende Anforderungen erfüllen:

„A measure of competence should tap complex physical and/or intellectual abilities and skills to produce observable performance on a common standardized set of tasks that simulate with high fidelity the performances that are expected to be enacted in the «real world» («criterion») situations to which inferences of competence are to be drawn, with scores reflecting the level of performance (mastery or continuous) on tasks where improvement can be made through dispositions for self-regulation, learning, and deliberative practice.“ (Shavelson 2012, 78)

Akzeptiert man diesen Anspruch, so setzt die Messung beruflicher Fachkompetenzen voraus, dass der künftige berufliche Handlungsbereich und dessen Anforderungen möglichst präzise bestimmt werden und sich die Messverfahren „an den jeweiligen Arbeitstätigkeiten und -prozessen des Berufsfeldes“ (Klotz 2015, 18) bei der Aufgabenkonstruktion orientieren. Ein Assessmentmodell, bei dem ein solcher Anspruch umsetzbar erscheint, ist das Evidence Centered Assessment Design (vgl. Mislevy/Riconscente, 2005; Mislevy/Haertel 2006; Abb. 1), ein theoretisches Modell zur Spezifikation einer Assessmentkonstruktion, bei der alle Prozesse und Schritte der Entwicklung aufeinander abgestimmt werden. Ausgangspunkt ist dabei die Analyse der Domäne, die neben spezifischen Wissensrepräsentationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Herausarbeitung von typischen Werkzeugen, Instrumenten sowie Anforderungssituationen und Interaktionsmuster einschließt, die während der Testbearbeitung relevant werden können.

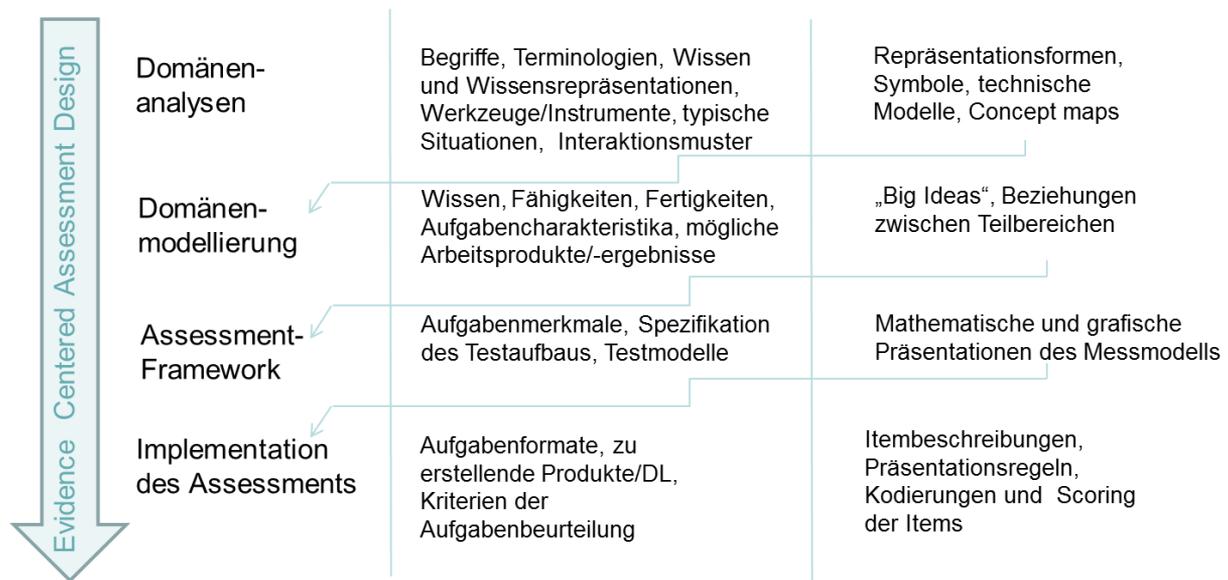


Abbildung 1: Schichten des Evidence Centered Design for Educational Assessment (in Anlehnung an Mislevy/Riconscente 2005; Mislevy/Haertel 2006)

In einem nächsten Schritt erfolgen die Domänenmodellierung und die Ausdifferenzierung eines Kompetenzmodells, dem theoretische Annahmen über die Fachkompetenz und deren hierarchisch strukturierten Anforderungen zugrunde gelegt werden. Im Assessmentkonzept ist der Schritt der Kompetenzmodellierung zwar nicht explizit genannt, jedoch werden wesentliche Aspekte der Kompetenzmodellierung in der Domänenmodellierung und im Assessment-Framework aufgegriffen, bei dem zum einen das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie situative Anforderungen zu spezifizieren sind und zum anderen das Verhältnis von Testverhalten und daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen auf die Kompetenz explizit angesprochen wird. Winther (2010, 69) bemerkt hierzu, dass an dieser Stelle zu klären ist, „was genau über das Assessment gemessen werden soll und wie die Beziehung zwischen dem „analytischen“ Testergebnis (Θ) und der „realen“ Fähigkeit des Probanden ($\Theta_{\pm|x}$) zu modellieren ist“. Mislevy und Haertel (2006, 13) formulieren den Zusammenhang von Testverhalten, situativer Einbettung der Anforderungen und den Rückschluss vom Testverhalten auf das zu messende Konstrukt (z. B. berufliche Fachkompetenz) über drei Komponenten, das „Student Model“, das „Task Model“ und das „Evidence Model“. Das „Student Model“ enthält Beschreibungen über das zu messende Konstrukt und seine Ausdifferenzierungen, z. B. eine oder mehrere Kompetenzdimension. Das „Task Model“ bezieht sich auf das Testformat, insbesondere die Aufgabenpräsentationen, die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung, die Antwortmöglichkeiten einschließlich der Referenzpunkte für die Bewertung des Testverhaltens, z. B. Arbeitsprodukte, Auswahl von Handlungsalternativen etc. Das „Evidence Model“, das „Student Model“ und „Task Model“ miteinander verknüpft, enthält eine Evaluationskomponente und ein psychometrisches Modell, auf dessen Grundlage die Testdaten abgebildet und interpretiert werden. Es werden also die Kodierung des beobachteten Testverhaltens und das Scoring festgelegt, die in Evaluationsregeln und -prozeduren dokumentiert werden (Evaluationskomponente). Darüber hinaus sind Entscheidungen über das psychometrische Modell zu treffen, das mathematische Regeln umfasst, nach denen das beobachtete Testverhalten in

(inhaltliche bzw. anforderungsbezogene) interpretierbare Leistungen überführt wird (vgl. Winther 2010, 70f.).

Um die Zusammenhänge zwischen der Fachkompetenz und dem in der Testsituation beobachteten Verhalten zu modellieren, wird die berufliche Fachkompetenz in kognitionspsychologischen Zugängen als „latente“ Personenvariable dargestellt und über Messmodelle der Item-Response-Theorie (IRT) abgebildet (vgl. Fischer/Molenaar 1995), ein Vorgehen, das auch hier zugrunde gelegt wurde.

Nachfolgend wird vor diesem allgemeinen Hintergrund eines Assessmentmodells ein mögliches Vorgehen zur Entwicklung eines Messinstruments für die Erfassung von berufsfachlichen Kompetenzen von MFA näher beschrieben und diskutiert.

3 Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell

3.1 Das Domänenmodell

Die Messung beruflicher Fachkompetenzen setzt voraus, dass der künftige berufliche Handlungsbereich und dessen Anforderungen möglichst präzise erfasst werden. Daher wird hier zunächst ein Domänenmodell entwickelt, das den Handlungs- und Anforderungsbereich der MFA umschreibt und als Grundlage für die Ausdifferenzierung eines Kompetenzmodells dient.

Unter einer Domäne wird dabei ein fachbezogener Leistungsbereich verstanden, der sich durch spezifische Anforderungssituationen charakterisieren lässt (Klieme et al. 2003). Allerdings ist gerade für den beruflichen Handlungsbereich eine klare Abgrenzung der Domänen nicht unproblematisch (Beck, 2005). Nickolaus und Seeber (2013) verweisen insbesondere darauf, dass sich eine berufliche Domäne nicht durch Merkmale eines Faches und die dort vorfindlichen typischen Denkmuster und Wissensaneignungsprozesse auszeichnet, sondern für den je spezifischen Situationskontext, der der beruflichen Kompetenzmessung zugrunde gelegt wird, ausdifferenzieren ist. So können Domänenbeschreibungen in Abhängigkeit von den Intentionen der beruflichen Kompetenzmessung variieren, je nachdem, ob berufsspezifische oder berufsübergreifende Kompetenzen erfasst werden sollen. Winther (2010) nutzt in diesem Zusammenhang für den kaufmännischen Bereich das Konzept von domänenverbundenen und domänenspezifischen Anforderungen. Die bisherigen Domänenmodellierungen zeigen, dass in Abhängigkeit von dem zu messenden Konstrukt die Grenzziehung der Domäne variiert, wobei in beruflichen Handlungskontexten in der Regel das Berufsbild und die dort anzutreffenden typischen und zentralen Anforderungssituationen für die Ausdifferenzierung der Domäne zugrunde gelegt werden. Im beruflichen Bereich greifen Studien mitunter nur ausgewählte Referenzpunkte auf, z. B. die Curricula in den beruflichen Schulen mit einer entsprechenden Konzentration auf deklarative Wissensbestände (vgl. Lehmann/Seeber 2007; Tramm/Seeber 2006), oder sie beziehen sich auf Anwendungskontexte des Fachwissens in berufstypischen Situationen. In einer Reihe von Studien werden auch beide Perspektiven miteinander verknüpft (vgl. z. B. die Untersuchungen von Nickolaus/Gschwendtner/Abele 2009;

Abele 2014; Seifried et al. 2016; Winther et al. 2016; Klotz 2015; Liedtke/Seeber 2015). Allerdings bleiben nicht selten die Ausführungen in einer Vielzahl von Studien zur Modellierung der Domäne sehr vage. Ein Beispiel hierfür sind die PISA- und PIACC-Untersuchungen in verschiedenen Domänen, die zwar lebens- bzw. berufsweltliche Kontexte als Bezugspunkte der Kompetenzmessung reklamieren, letztlich jedoch die Domäne dieser Kontexte nur wenig differenziert beschreiben (für die Mathematik in PISA vgl. z. B. Frey et al. 2010; für die Domänen in PIACC vgl. OECD 2013).

Für das technologiebasierte Assessment zur Messung von berufsfachlichen Kompetenzen von MFA kamen für die Domänenmodellierung unterschiedliche methodische Ansätze zur Anwendung. So wurden unter anderem Dokumentenanalysen durchgeführt, wobei z. B. Ordnungsmittel, betriebliche Ausbildungspläne, Ausbildungshefte, Arbeitsplatzbeschreibungen und Stellenanzeigen für die Beschreibung des beruflichen Handlungsfelds sowie Rahmenlehrpläne, Lehrbücher, Arbeitsblätter und Prüfungsaufgaben zum Theorieteil der Abschlussprüfungen beleuchtet wurden. Experteninterviews zu den relevanten Aufgabenfeldern und Arbeitsanforderungen, Beobachtungen am Arbeitsplatz unter Nutzung der Critical Incident Technique (vgl. Ertelt/Frey 2003) zur Beschreibung von Verhaltensweisen in kritischen Situationen sowie quantitative Befragungen von und Workshops mit Fachexperten (Ausbilderinnen und Ausbilder, Arbeitgeber, ausgebildete MFA sowie für den schulischen Bereich Lehrerinnen und Lehrer) waren ebenfalls Bestandteil der Domänenanalyse (vgl. Abb.2).

Im Ergebnis der verschiedenen Zugänge zur Beschreibung der Domäne wurde eine Vielzahl an Tätigkeiten und Handlungsanforderungen identifiziert, die anschließend nach Merkmalen übergreifender Handlungssituationen und notwendiger wissenschaftlicher Referenzsysteme zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen geclustert wurden. Dabei konnten folgende übergreifende Merkmale der Anforderungssituationen für die Zuordnung nach Clustern zugrunde gelegt werden:

- Unterscheidung zwischen kaufmännisch-verwaltenden und medizinisch-gesundheitsbezogenen Handlungsanforderungen → Differenzierung aufgrund unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Referenzsysteme und damit verschiedener Wissensrepräsentationen, Denkprozesse, Arbeitsmittel, Arbeitsergebnisse;
- Unterscheidung innerhalb der medizinisch-gesundheitsbezogenen Handlungsanforderungen nach patientenbezogenen Tätigkeiten und nicht unmittelbar patientenbezogenen Tätigkeiten → Differenzierung aufgrund unterschiedlicher Interaktionsmuster und Schwerpunkten in den wissenschaftlichen Bezugssystem mit ebenfalls Besonderheiten in den Wissenspräsentationen, Arbeitsmitteln und Arbeitsergebnissen.

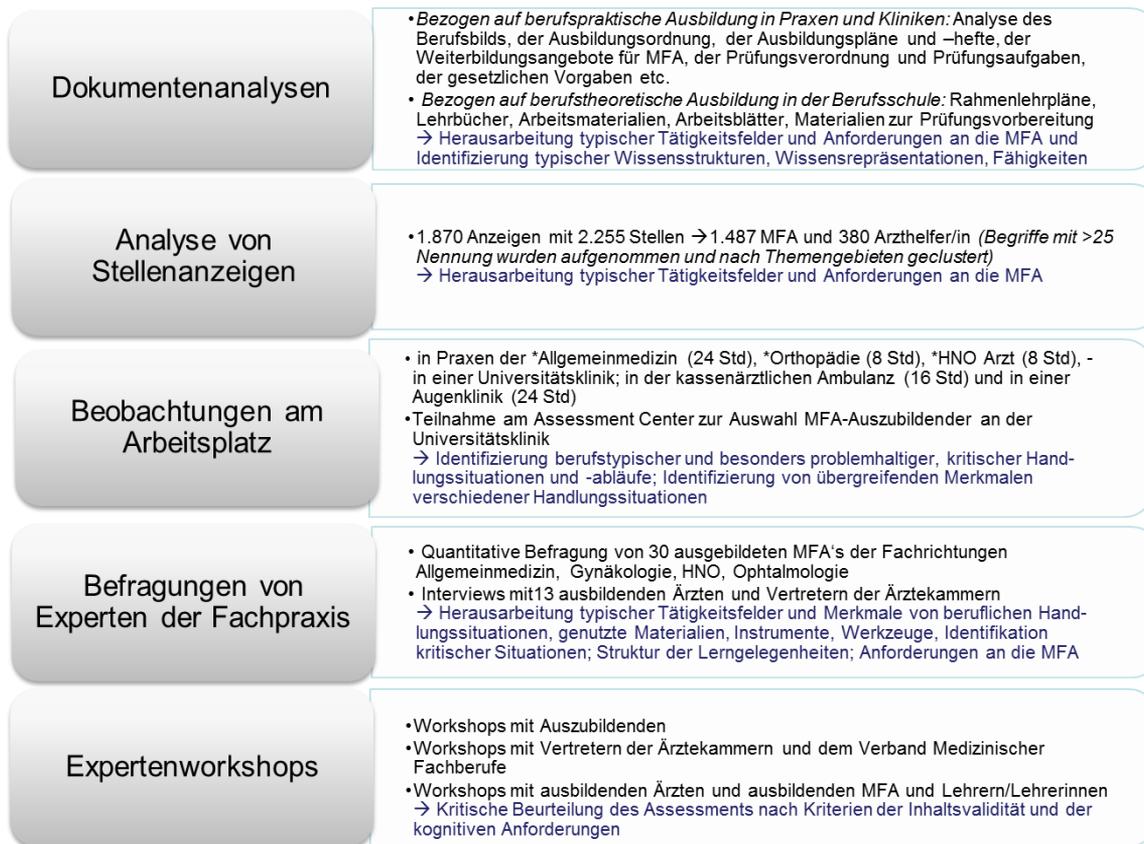


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen zur Ausdifferenzierung des Domänenmodells bei MFA (in Anlehnung an Seeber et al. 2016)

Abbildung 3 zeigt die Zuordnung auf der Grundlage der Lernfelder, Abbildung 4 die Zuordnung der betrieblichen Ausbildungsschwerpunkte zu den drei identifizierten zentralen Handlungsbereichen. Auch die bei den Befragungen von 30 ausgebildeten MFA's genannten und die durch Beobachtungen von Arbeitstätigkeiten in verschiedenen Praxen und Kliniken identifizierten Handlungsbereiche lassen die Zuordnung der erfassten bzw. beobachteten Handlungen zu diesen Schwerpunkten zu. Allerdings zeigt sich, dass sowohl auf der Grundlage der curricularen Analyse, als auch auf Basis der Befragungen und Beobachtungen an den Arbeitsplätzen nicht immer eindeutige inhaltliche Bezüge herzustellen sind. So waren in bestimmten Situationen und sich daraus ergebenden beruflichen Handlungen teilweise Wissen und Können aus verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten heranzuziehen. In der Regel konnte jedoch eine Gewichtung der Inhalts-/Handlungsbereiche erfolgen, so dass alle Aufgaben einem Inhalts- bzw. Tätigkeitsschwerpunkt zugeordnet werden konnten. Beispielsweise wurden Entscheidungen über die Beschaffung von Materialien und Instrumenten für die Praxis dem kaufmännischen Handlungsbereich zugeordnet, und zwar auch dann, wenn in Einzelfällen auf medizinisch-gesundheitsbezogenes Wissen aus dem Bereich der Patientenversorgung oder aus dem Gebiet der Labordiagnostik zurückgegriffen werden musste. Dies war etwa der Fall, wenn dringend benötigte Materialien nicht fristgerecht geliefert werden konnten und alternative Produkte auszuwählen waren, die bestimmte behandlungsrelevante Anforderungen erfüllen mussten.

Lernfelder für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte (MFA)				
	Lernfelder	1. J.	2. J.	3. J.
Themen der sozialen und persönlichen Orientierung	1 Im Beruf und Gesundheitswesen orientieren	60		
	2 Patienten empfangen und begleiten	80		
	3 Praxishygiene und Schutz vor Infektionskrankheiten organisieren	80		
Inhalte der Patientenbetreuung, -begleitung und -versorgung	4 Bei Diagnostik und Therapie von Erkrankungen des Bewegungsapparates assistieren	60		
	5 Zwischenfällen vorbeugen und in Notfallsituationen Hilfe leisten		80	
	6 Waren beschaffen und verwalten		80	
	7 Praxisabläufe im Team organisieren		60	
Inhalte im Bereich von Labordiagnostik und Hygienemanagement	8 Patienten bei diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen der Erkrankungen des Urogenitalsystems begleiten		60	
	9 Patienten bei diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen der Erkrankungen des Verdauungssystems begleiten			80
Kaufmännisch-verwaltende Inhaltsbereiche	10 Patienten bei kleinen chirurgischen Behandlungen begleiten und Wunden versorgen			40
	11 Patienten bei der Prävention begleiten		80	
	12 Berufliche Perspektiven entwickeln			80
	Summe (840 Stunden)	280	280	280

Abbildung 3: Synopse der curricularen Analyse (in Anlehnung an Tramm 2007)

Überschneidungen zeigen sich vor allem zwischen den Bereichen der Patientenbetreuung, -begleitung und -versorgung sowie dem Handlungsfeld der Labordiagnostik und des Hygienemanagements, bei dem berufliches Handeln die Hinzuziehung unterschiedlicher fachbezogener Referenzsysteme mit verschiedenen Wissensrepräsentationen und jeweils akzentuierten mentalen Prozessen der Informationsverarbeitung erfordert. Insofern wird davon ausgegangen, dass mit einer zunehmenden Entwicklung von beruflicher Expertise eine starke Integration vorher separierter Wissensbereiche im Ausbildungsverlauf erfolgt, zumindest sprechen empirische Daten in gewerblichen-technischen Berufen für solche Verflechtungsprozesse (vgl. Abele 2014). Daher wurde in dem spezifizierten Kompetenzmodell davon ausgegangen, dass es sich nicht um unabhängige Kompetenzbereiche handelt, sondern die drei Kompetenzdimensionen miteinander korrelieren (vgl. Abschnitt 2.3).

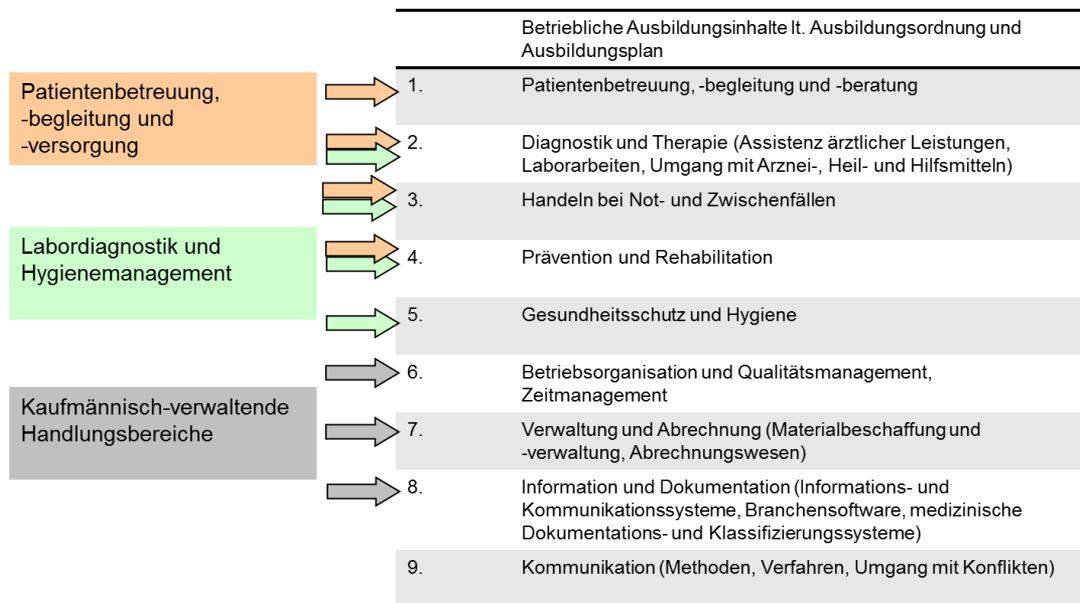


Abbildung 4: Synopse der Analyse des betrieblichen Ausbildungsplans

Im Ergebnis der Domänenanalysen wird ein Domänenmodell formuliert, das – neben den institutionellen Rahmenbedingungen beruflichen Handelns – die drei herausgearbeiteten zentralen beruflichen Handlungsbereiche umfasst, die durch je typische Denk- und Arbeitsweisen geprägt sind: (1) die Patientenversorgung, -begleitung- und -betreuung, (2) die nicht unmittelbar personenbezogenen Tätigkeiten in der Labordiagnostik und im Hygienemanagement und (3) die verwaltungsbezogenen Tätigkeiten. Im Domänenmodell (Abb. 5) wird ferner davon ausgegangen, dass die institutionellen Gegebenheiten, unter denen die MFA's ihre Tätigkeit ausüben, mit Blick auf die Organisationsstruktur, die materiellen, finanziellen und personellen Ressourcen, aber auch in den Wert- und Normorientierungen Differenzierungen aufweisen, welche die Art und Weise der Arbeitshandlungen und die zu treffenden Entscheidungen im Einzelfall beeinflussen. Dieser Einfluss wurde auch in den Beobachtungen an den Arbeitsplätzen deutlich. Allerdings ließen sich viele institutionenübergreifende berufliche Handlungen, Situationen und Abläufe herausfiltern, die „Berufstypisches“ repräsentierten und somit für das Assessment nutzbar gemacht werden konnten.

In der weiteren Ausdifferenzierung des Domänenmodells und für die Entwicklung des Kompetenzmodells wurden typische Tätigkeiten, Handlungs- und Entscheidungssituationen sowie zugehörige Entscheidungsalternativen etc. näher bestimmt und deren Bezüge zu den Referenzsystemen hergestellt. In diesem Zusammenhang wurden Konzepte, Begriffe und Konstrukte, Arbeitsmittel und -methoden, technische Geräte und andere typische „Repräsentationsformen“ identifiziert, die ebenso Vorstellungen über notwendiges Wissen und Können sowie typische Handlungsabläufe und Arbeitsergebnisse einschlossen (Abb. 5).

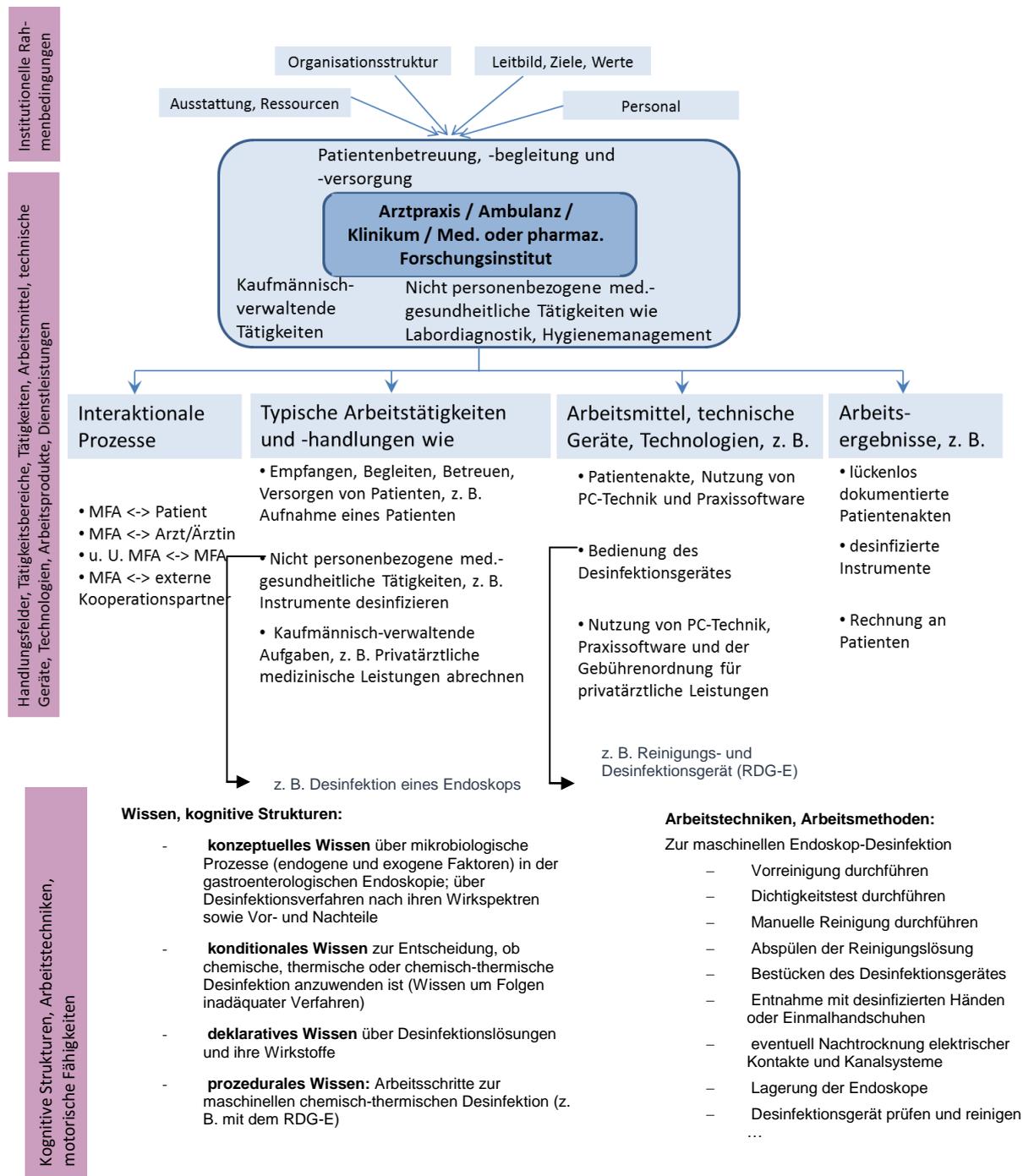


Abbildung 5: Domänenmodell für den Ausbildungsberuf MFA mit exemplarisch ausdifferenzierten kognitiven Anforderungen im Handlungsbereich „Labordiagnostik und Hygienemanagement“ (in Anlehnung an Seeber et al. 2016)

3.2 Kompetenzmodell

Auf der Grundlage des oben dargestellten Domänenmodells wurde in einem nächsten Schritt ein Kompetenzmodell spezifiziert, dem theoretische Annahmen über die Fachkompetenz und deren hierarchische Struktur zugrunde gelegt wurden. In Anlehnung an das Domänenmodell

wurde von einem mehrdimensionalen Kompetenzmodell ausgegangen, in dem sich die drei genannten zentralen Tätigkeitsbereiche als Subdimensionen der Fachkompetenz widerspiegeln. Abbildung 6 zeigt das Kompetenzmodell mit drei unterscheidbaren Dimensionen beruflicher Fachkompetenz von MFA's, die sich letztlich auch empirisch bestätigt haben (vgl. Seeber et al. 2016) und die sich durch je spezifische Situationen, Handlungslogiken und fachwissenschaftliche Bezugssysteme auszeichnen. Korrespondierende, Erklärungen bietende Bezugswissenschaften für die ersten beiden Dimensionen sind vor allem die Medizin, Biologie und Chemie, in denen neben einfachen Wissensanwendungen auch höhere kognitive Leistungen wie Schlussfolgerungen zu ziehen, Folgewirkungen zu beachten und mentale Modelle zu bilden für die Bewältigung der Anforderungen erforderlich sind. Im kaufmännisch-verwaltenden Handlungsbereich sind insbesondere ökonomische und mathematische Domänenbezüge, aber auch zivilrechtliche Fragen (z. B. im Rahmen von Mahnverfahren und Kaufvertragsstörungen bei Beschaffungsprozessen) von Belang (vgl. Seeber et al. 2016).

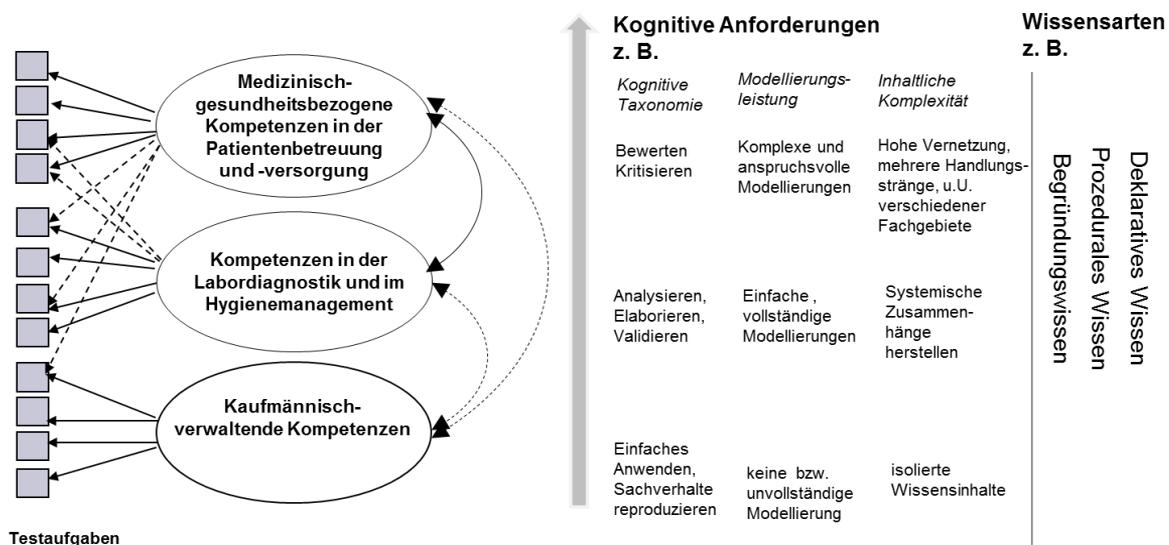


Abbildung 6: Kompetenzmodell MFA (Seeber/Ketschau/Rüter im Druck)

Auch für die Niveaumodellierung lieferten die Vorerfahrungen aus der ULME-Studie (vgl. Lehmann/Seeber 2007) sowie aus dem Pilotprojekt ALUSIM (Achtenhagen/Winther 2009; Winther 2010) wichtige Anhaltspunkte für die fachdidaktische Begründung der Aufgabenmodellierung mit Blick auf das kognitive Anspruchsniveau, die inhaltliche Komplexität der einzelnen Aufgaben und die inhaltlichen Modellierungsleistungen, die bei der Aufgabenbearbeitung jeweils gefordert werden. Für die Konstruktion der Aufgaben wurden die genannten drei Facetten kognitiver Anforderungen zugrunde gelegt und die Aufgaben systematisch variiert.

4 Konsequenzen für das Assessmentkonzept zur Messung beruflicher Fachkompetenzen

Anschließend erfolgt die Entwicklung der Assessmentkonstruktion, die die Itemkonstruktion unter Berücksichtigung technologischer Handlungsmöglichkeiten und die Erstellung von Kodierungsregeln für die Auswertung der Antworten umfasste. Um dem Situations- und Handlungsbezug von Kompetenzen gerecht zu werden, bestand das Ziel des Projektes darin, die berufliche Fachkompetenz so authentisch wie möglich zu messen. Daher erfolgte die Entwicklung eines technologiebasierten Assessment mit computersimulierten Arbeitsanforderungen sowie Videovignetten zur Darstellung von Situationen, aus denen zugleich Informationen zu entnehmen und in die Handlungsentscheidung einzubeziehen waren. Es wurde eine virtuelle Arztpraxis mit verschiedenen Arbeitsplätzen einer MFA (z. B. Empfangsbereich, Labor, Sprechzimmer) abgebildet. Dabei wurden auch authentische Dokumente wie Überweisungsscheine, Rezeptbescheinigungen, Patientenakten, Terminplaner, Gebührenverordnung etc. hinterlegt und bestimmte Tools wie E-Mails, Taschenrechner etc. nachgebildet.

Wie bereits ausgeführt, bieten die beiden Ausbildungsorte Berufsschule einerseits und Arztpraxis, Klinik, Labor oder medizinische Forschungseinrichtung andererseits unterschiedliche Zugänge zum beruflichen Handlungsfeld. Um die Unterschiede in der didaktischen Strukturierung der Lerninhalte und den damit verbundenen Lernprozessen und Wissensrepräsentationen angemessen zu berücksichtigen, wurden – auch mit Blick auf die Testökonomie – zwei verschiedene Testverfahren konzipiert. Zum einen wurde ein adaptives Testmodul zur Messung des deklarativen beruflichen Fachwissens entwickelt (zum adaptiven Testen vgl. van der Linden/Glas 2000), bei dem sich die Aufgaben auf die drei zentralen Inhalts- und Handlungsbereiche aus der Domänenanalyse bezogen. Mit diesem adaptiven Test wurden in erster Linie Ergebnisse berufsschulischer Lernprozesse erfasst. Zum anderen wurde ein aus acht Teilmodulen bestehendes video- und simulationsgestütztes Testelement konzipiert, das vor allem „berufstypische“ Anforderungssituationen beinhaltet, deren Bewältigung primär prozedurales Wissen und Begründungswissen erforderte.

Der adaptive Test zur Messung des beruflichen Fachwissens enthält 87 Items im Multiple-Choice-Format sowie ein Startitem, das später bei der Skalierung im Rahmen der Nullsummennormierung der Itemschwierigkeiten fixiert wurde. Im Rahmen des adaptiven Tests werden jedem Probanden nur jene Items vorgelegt, die im Fähigkeitsspektrum der jeweiligen Person liegen, da die nächste Aufgabe in Abhängigkeit vom Erfolg der Bewältigung einer bereits gestellten Aufgabe mit höherem oder niedrigerem Schwierigkeitsniveau dargeboten wird. Dadurch ist es möglich, das deklarative Fachwissen in wesentlich kürzerer Testzeit bei hoher Messqualität für den Einzelnen zu erfassen.

Der video- und simulationsbasierte Test, bestehend aus acht Teilmodulen, umfasst 24 komplexe Video- und Audioszenen sowie 22 simulationsbasierte Szenarien mit insgesamt 79 Testitems. Die Testitems beider Testmodule verteilen sich proportional zu den curricularen und betrieblichen Schwerpunktsetzungen in der Ausbildung (vgl. Seeber et al. 2016, 212). Der Entscheidung für zwei verschiedene Testformate liegt die Intention zugrunde, den unter-

schiedlichen Lernumwelten in der Ausbildung gerecht zu werden und zudem die verschiedenen Facetten beruflicher Fachkompetenz angemessen, d.h. unter diagnostischen und testökonomischen Prämissen, zu erfassen. Abbildung 7 gibt einen Überblick über die beiden Testverfahren, die zum Einsatz kamen und über dort jeweils erfassten Wissensfacetten.

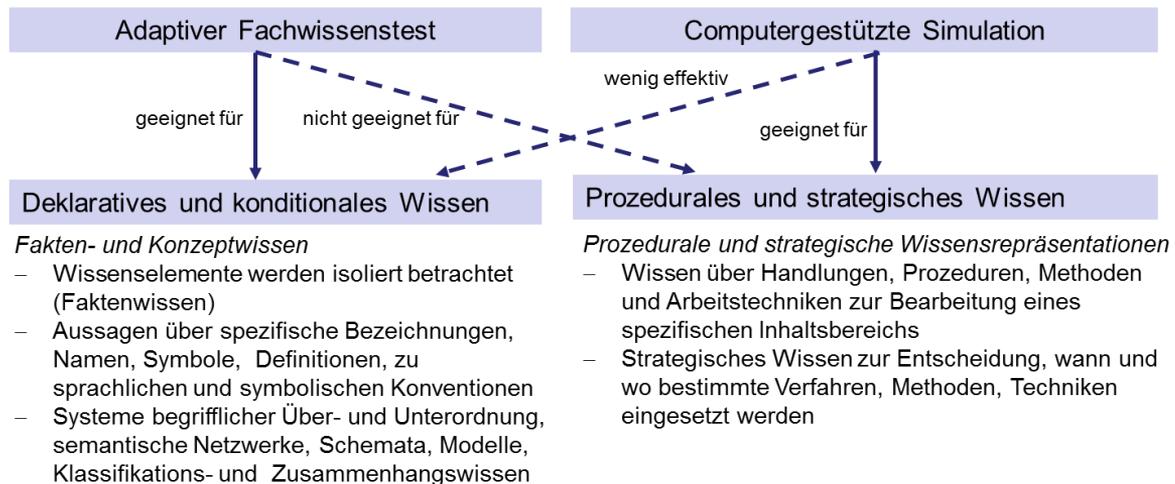


Abbildung 7: Testformate und Wissensarten (zu den Wissensarten Anderson/Krathwohl, 2001; Shavelson/Ruiz-Primo/Wiley 2005)

Da für die Erfassung beruflicher Kompetenzen häufig die Dynamik von Situationen von hoher Bedeutung ist, kommen traditionelle Testverfahren wie Papier-und-Bleistift-Tests, die eine Situationsmodellierung nur begrenzt erlauben oder auch Beobachtungsverfahren, die massive Probleme in der Sicherung diagnostischer Gütekriterien haben, an ihre Grenzen. Über interaktive Computersimulationen können typische berufliche Handlungssituationen abgebildet werden, die sich zudem nahezu beliebig offen und prozessorientiert gestalten lassen (Jude/Wirth 2007, 50). Im speziellen Fall wurden sie durch Videovignetten von arbeitsplatzspezifischen Situationen unterstützt, auf deren Grundlage das Antwortverhalten von Testpersonen hinsichtlich verschiedener Kriterien beurteilt werden kann.

5 Diskussion des Assessmentkonzepts vor dem Hintergrund grundlegender Befunde

Das Assessment wurde im 2. Halbjahr des 3. Ausbildungsjahres von MFA in verschiedenen Bundesländern bei 997 Probanden eingesetzt. Die Zusammenhänge zwischen dem in der Testsituation beobachteten Verhalten und den verschiedenen Facetten der beruflichen Fachkompetenz wurden über probabilistische Testmodelle abgebildet. Im Falle des adaptiven Tests zum deklarativen Fachwissen kamen ein- und mehrdimensionale Rasch-Modelle zur Prüfung (vgl. z. B. Rost 2004), für die mittels videogestützter Elemente erfasste berufliche Handlungskompetenz wurde das Partial-Credit-Modell (Wright/Masters 1982) genutzt, wobei auch hier ein- und mehrdimensionale Annahmen hinsichtlich der Passung von Modell und Daten getestet wurden.

Eine gute Schätzung der Personenfähigkeiten wurde bereits nach ca. 15 Items erreicht. Abbildung 8 zeigt exemplarisch für acht Probanden, wie bereits nach wenigen Items der adaptive Algorithmus eine gute Auswahl von Items im Fähigkeitspektrum des jeweiligen Probanden ermöglicht.

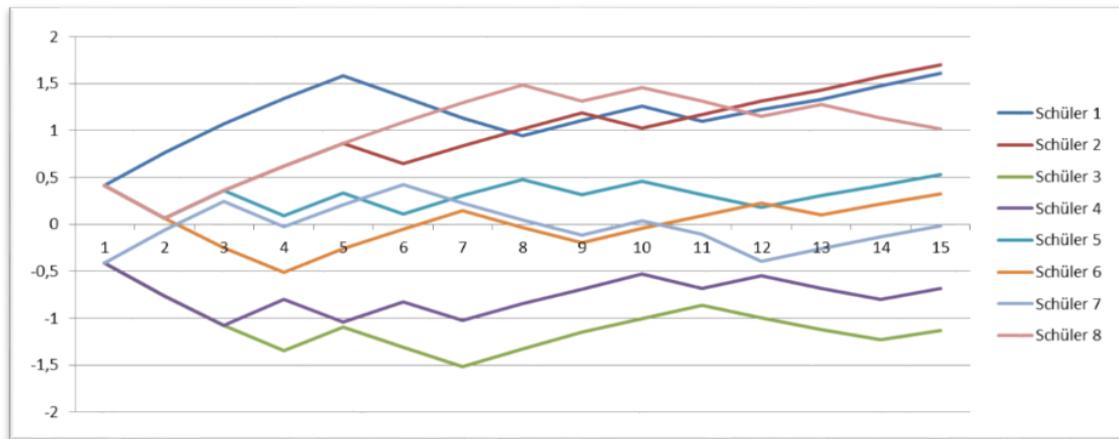


Abbildung 8: Exemplarischer Verlauf des adaptiven Tests mit einer Testlänge von 15 Items

Die 87 Items des adaptiven Tests verteilen sich recht gut über das Leistungs- bzw. Fähigkeitspektrum der Probanden, allerdings – und dies zeigten bereits die Ergebnisse aus der Kalibrierungsstudie, anhand derer die Schwierigkeitsparameter der Aufgaben geschätzt und in den adaptiven Algorithmus implementiert wurden –, war eine leicht höhere Repräsentanz und bei Items mit mittlerer und niedrigerer Schwierigkeit gegeben. D.h., der Test ist sehr messgenau im unteren und mittleren Fähigkeitsbereich, zeigt jedoch leichte Einschränkungen in der Itemzahl im oberen Bereich. Die nachfolgende Abbildung 9 verdeutlicht allerdings, dass keine Deckeneffekte bestehen und auch die Fähigkeiten der leistungsstärksten Probanden noch gut abgebildet werden. Die Farbskala der Abbildung markiert in Grün die leichten Items, Orange und Gelb kennzeichnen Items mit mittlerer Schwierigkeit und Rot sind die anspruchsvolleren Items. Die Summe am Ende der Spalten gibt die Häufigkeit der Itemaufrufe wieder. Dabei wird ersichtlich, dass überproportional oft Items im mittleren Bereich (Gelb und Orange) den Probanden vorgelegt wurden, sehr leichte Items (grün) jedoch viel seltener genutzt wurden. Insgesamt zeigt der Test gute Anpassungen an den Leistungsbereich der MFA's gegen Ende der Ausbildung. Darüber hinaus veranschaulicht die Abbildung nochmals, dass etwa beim neunten Item eine gute Auslotung des Fähigkeitsbereichs der Probanden erreicht war. Nur noch wenige zusätzliche Items waren darüber hinaus erforderlich. Im konkreten Fall wurde daher das Abbruchkriterium auf 15 Items begrenzt, weil sich nach dem 9. Item der Personenschätzer kaum noch veränderte und auch der Messfehler sich nicht weiter verringerte.

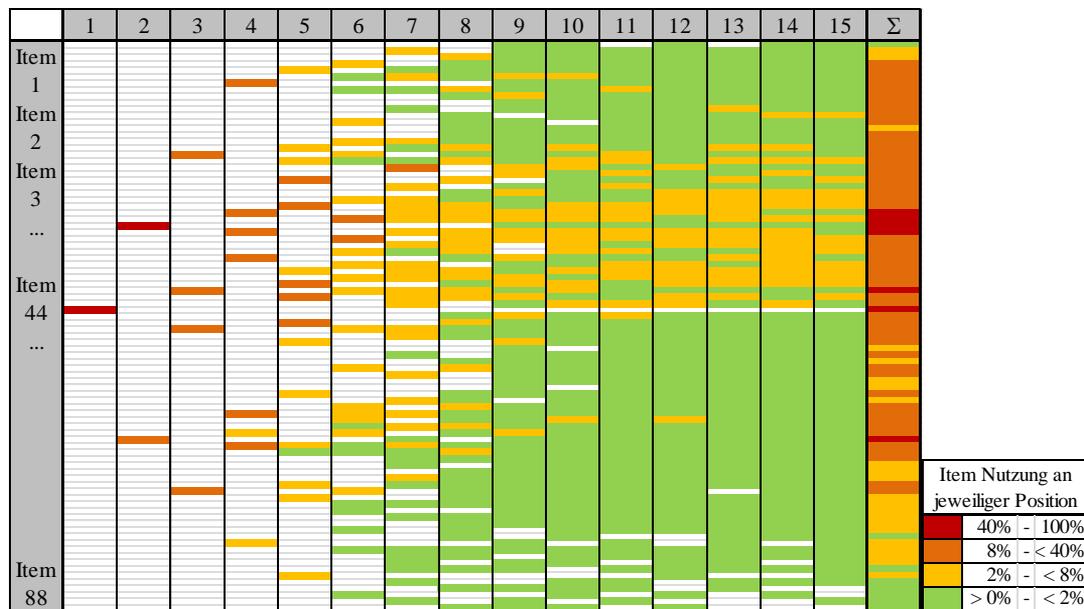


Abbildung 9: Itembelegungen im adaptiven Test (Kleinhans/Schumann 2015)

Die mittlere Fähigkeit der Probanden liegt bei 0,3 Logits und damit etwas über der mittleren Itemschwierigkeit von 0, die Streuung der Fähigkeiten der Testteilnehmer reicht von -1,97 bis 2,21, die EAP/PV Reliabilität ist mit 0.77 bei einem sehr heterogenen Anforderungsprofil als gut einzuschätzen. Die Dimensionsanalysen des adaptiven deklarativen Fachwissenstests zeigen eine bessere Passung für das eindimensionale Modell. Dies bedeutet, dass sich beim deklarativen Fachwissen die theoretischen Annahmen zur Ausdifferenzierung Kompetenzstruktur nicht bestätigen ließen. Dieses Ergebnis steht im Kontext der Befunde aus Re-Analysen zum Test für MFA im Rahmen der ULME-III-Studie (Seeber 2014), die keine signifikant bessere Passung mehrdimensionaler Modelle ergeben hatten. Auch die latente messfehlerbereinigte Korrelation von .96 zwischen den beiden medizinisch-gesundheitsbezogenen Fachdimensionen auf der einen und der kaufmännisch-verwaltenden Dimension auf der anderen Seite spricht für die Annahme der Eindimensionalität (vgl. ausführlicher Seeber et al. 2016).

Für die video- und simulationsgestützte Testkomponente wurden die Testergebnisse ebenfalls auf Dimensionalität geprüft. Der Test wurde sowohl eindimensional als auch nach den Inhalts- und Handlungsbereichen dreidimensional skaliert. Die eindimensionale Skalierung weist eine EAP-/PV-Reliabilität von .79 auf, zudem sprachen die guten Modelfitwerte der einzelnen Items zunächst für die Annahme einer entsprechenden Modellpassung. Die dreidimensionale Raschskalierung zeigte jedoch einen deutlich besseren Modellfit als die eindimensionale Variante, so dass die Auswertung der Testergebnisse auf der Grundlage von drei Testwerten erfolgt. Die empirischen Daten bestätigten den erwarteten relativ engen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Patientenbetreuung, -begleitung und -beratung und den Kompetenzen in der Labordiagnostik und im Hygienemanagement ebenso wie die moderater ausfallenden Zusammenhänge zwischen diesen beiden Dimension der Fachkompetenz und den kaufmännisch-verwaltenden Kompetenzen (vgl. ausführlicher Seeber/Ketschau/Rüter im Druck).

Die unterschiedlichen Kompetenzprofile in den drei Dimensionen werden auch in Abbildung 9 erkennbar, bei der die mittleren Personenfähigkeiten für die spezifischen Facetten der beruflichen Fachkompetenz nach schulischem Vorbildungsniveau abgebildet sind. Die Ergebnisse verweisen dabei auf zweierlei Besonderheiten: Zunächst ist erkennbar, dass die Anforderungen in den drei Bereichen in unterschiedlichem Maße von den Jugendlichen gegen Ende der Ausbildung bewältigt werden. Die Anforderungen im Bereich der Patientenbetreuung und -versorgung werden vergleichsweise besser bewältigt als die Aufgaben auf den Gebieten des kaufmännisch-administrativen Bereichs und des Labor- und Hygienemanagements. Zudem wird ersichtlich, dass sich Unterschiede in den kognitiven Lernausgangslagen am Beginn der Ausbildung – erfasst über die schulische Vorbildung – in der Ausbildung selbst tendenziell „fortschreiben“, denn in allen drei Bereichen zeigen sich signifikante Leistungsunterschiede nach den allgemeinen Schulabschlüssen bei Eintritt in die Ausbildung.

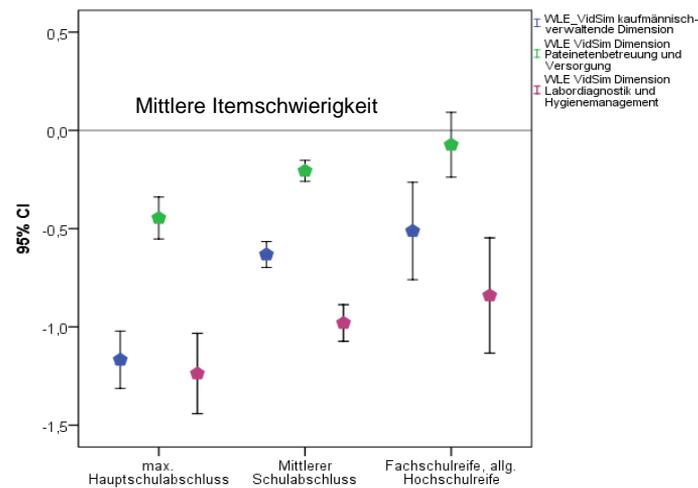


Abbildung 10: Mittlere Kompetenzausprägung in den drei Dimensionen der beruflichen Fachkompetenzen nach Vorbildungsniveau

Bemerkenswerte Differenzen sind in den Leistungsprofilen auch nach Migrationshintergrund feststellbar. So weisen die Jugendlichen mit nicht deutscher Familiensprache signifikant niedrigere durchschnittliche berufliche Leistungen auf als die Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte. Die Unterschiede sind vor allem im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sowie auf dem Gebiet der Labordiagnostik und des Hygienemanagements erkennbar, auffällig geringer fallen sie für das Gebiet der Patientenbetreuung und -versorgung, dem Haupttätigkeitsfeld der MFA's, aus. Offenbar kann es in der beruflichen Bildung gelingen, migrationsbedingte Disparitäten zu vermindern, allerdings zeigen die Befunde, dass dies zumindest für die hier erfasste Berufsgruppe noch nicht für alle Bereiche gilt.

Tabelle 1: **Facetten beruflicher Fachkompetenzen: Mittelwerte nach Testkomponenten und Migrationshintergrund**

Familien-sprache		Adaptiver Test zum deklarativen Fachwissen	WLE_VidSim kaufmännisch -verwaltende Tätigkeiten	WLE VidSim Patienten- betreuung und -versorgung	WLE VidSim Labordiagnostik und Hygiene- management
nicht deutsch	Mittelwert	21,12	-0,94	-0,39	-1,20
	N	302	305	305	305
	SD	58,85	0,93	0,68	1,25
nur deutsch	Mittelwert	37,11	-0,63	-0,18	-0,96
	N	603	607	607	607
	SD	56,32	0,86	,69	1,19
Insgesamt	Mittelwert	31,77	-,73	-0,25	-1,04
	N	905	912	912	912
	SD	57,64	0,90	0,69	1,21
Effektstärke <i>d</i> (zuungunsten nicht deutscher Sprache)		-0,28	-0,24	-0,14	-0,20

Ferner unterstützen die empirischen Daten die Hypothese der unterschiedlichen Fähigkeiten, die bei der Bearbeitung geschlossener Items zum deklarativen Fachwissen und der eher in offenen, video- und simulationsgestützten Formaten dargebotenen Aufgaben mit einer situativen Einbettung adressiert werden. Die relativ moderaten Korrelationen zwischen adaptivem Test und den drei Fachkompetenzfacetten des video- und simulationsgestützten Tests verweisen darauf, dass unterschiedliche Fähigkeiten mit den beiden Testmodulen angesprochen werden.

Zudem machen die Befunde deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Facetten beruflicher Fachkompetenz und die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik moderat ausfallen. Auf korrelativer Ebene zeigen sich zwar signifikante Zusammenhänge, insbesondere zwischen den Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen und den kaufmännisch-verwaltenden Fachkompetenzen, die allerdings recht niedrig ausfallen. Der engste Zusammenhang zeigt sich erwartungskonform zwischen dem deklarativen Fachwissen (adaptiver Test) und dem Lesetest. Die Ergebnisse über die Zusammenhänge der gemessenen latenten Konstrukte können im Sinne diskriminanter Validität gesehen werden und belegen, dass mit den hier gemessenen Facetten der beruflichen Kompetenz ein von den genannten Basiskompetenzen relativ disjunkter Fähigkeitsbereich gemessen wurde (Tab. 2).

Tabelle 2: **Korrelationen zwischen den Basiskompetenzen und den beruflichen Fachkompetenzen**

		deklaratives Fachwissen (medizinisch-gesundheitsbezogen und kaufmännisch)	kaufmännisch-verwaltende Kompetenzen	Kompetenzen in der Patientenbetreuung und -versorgung	Kompetenzen in der Labordiagnostik und im Hygienemanagement
Mathematische Kompetenzen	N	239	239	239	239
	Korrelation nach Pearson	,232**	,260**	,118	,050
Lesekompetenzen	N	228	231	231	231
	Korrelation nach Pearson	,390**	,265**	,119	-,011
Naturwissenschaftliche Kompetenzen	N	232	232	232	232
	Korrelation nach Pearson	,197**	,303**	,123	,094

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

6 Diskussion und Reflexion der Ergebnisse unter Validitätsaspekten

Chancen und Risiken technologiebasierter Assessments können unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Hier wären zum einen die Gütekriterien zu benennen, insbesondere Validitäts- und damit zusammenhängende Konstruktfragen, Aspekte der Messgüte und der Testfairness sowie der Verwertbarkeit der Ergebnisse des Tests. Weitere Gütekriterien sind die Komplexität (Theorie-, Dimensions- und Variablenkomplexität), die ökologische Validität im Sinne einer adäquaten Repräsentation von situativen Anforderungen im Beruf, die Bereichs-/Berufsspezifität, mit der in der Regel eine Beschränkung des Gültigkeitsanspruchs einhergeht (Jäger 1997, 161f.; Seeber 2011).

Auch verbinden sich mit der Entwicklung eines solchen Assessments, das mit den beiden unterschiedlichen Testmodulen zugleich differenzierte Zugänge zum Lernen abbildet, die den Besonderheiten der jeweiligen Lernorte Rechnung tragen, Vorstellungen über die Nutzung des Assessments in Lernkontexten. Eine weitere Perspektive ist der Ausbau des Assessments auf Konstrukte, die bislang bei der Messung beruflicher Kompetenzen vernachlässigt wurden. Dies betrifft insbesondere die sozial-kommunikativen Kompetenzen, die gerade in den personennahen Dienstleistungsberufen, zu denen auch die Gesundheitsberufe zählen, wichtiger Bestandteil beruflichen Handelns sind. Auch sind mit der Beschränkung auf kognitive Aspekte beruflicher Fachkompetenz weitere Einflussfaktoren auf das Handeln wie volitionale und emotionale Dispositionen nicht bzw. lediglich indirekt über das Testverhalten erfasst, deren Beitrag für berufliches Lernen und Handeln nicht nur aus einer Forschungsperspektive, sondern auch aus einer Anwendungsperspektive zur Verbesserung pädagogischer Prozesse von Interesse ist.

Nachfolgend sollen einige erste Reflexionen zu den psychometrischen Eigenschaften und Testgütekriterien des Assessments aufgegriffen werden, wobei Validitätsfragen im Zentrum stehen. Betrachtet man die erreichte Messgüte der Testkomponenten, so sind sicherlich insbesondere im video- und simulationsgestützten Test noch Weiterentwicklungen und Optimierungen erforderlich. Insbesondere zeigen die Ergebnisse, dass die Messqualität im kaufmännischen Handlungsbereich noch verbessert werden kann. Des Weiteren haben die Ergebnisse verdeutlicht, dass die Aufgaben aus der Simulation sehr anspruchsvoll waren. Ein Grund mag das Testformat gewesen sein, das den Auszubildenden wenig vertraut war und zu einer hohen Anstrengung geführt hat, zumindest geht dies aus den Rückmeldungen zum Test hervor. Weitere Gründe sind wohl im Testkonzept selbst zu suchen, bei dem in den einzelnen Situationen oftmals nach „Standardoptionen“ beruflicher Handlungen und Entscheidungen gefragt wurde, jedoch auch zusätzlich in einer Reihe von Aufgaben Aufforderungen zu alternativen Handlungsstrategien integriert waren. Dabei zeigte sich, dass nur wenige Auszubildenden solche alternativen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten einsetzen konnten. Anspruchsvolle Aufgaben, die dem Bereich des Problemlösens zuzuordnen sind, im Besonderen kritische Fälle, komplexe Handlungssituationen und Nicht-Routine-Aufgaben, bereiteten große Schwierigkeiten, obwohl gerade den beruflichen Problemlösekompetenzen in den normativen Leitbildern des Berufs und in den curricularen Zielvorgaben eine hohe Relevanz beigemessen wird. Damit werden zugleich Validitätsfragen, in erster Linie Aspekte der Inhaltsvalidität, aber auch der prognostischen Validität hinsichtlich beruflicher Leistungen angesprochen. Zwar wurden beide Komponenten des Assessments einer Beurteilung durch Fachexperten unterzogen, die die Praxisrelevanz insgesamt relativ hoch bewerteten, jedoch waren in der Beurteilung des Anspruchsniveaus des Assessments auch divergierende Einschätzungen durch Fachdidaktikexperten und Fachpraxisexperten zu erkennen. Das Assessment geriet im Zuge der Beurteilung der inhaltlichen und berufsbezogenen Validität zugleich in die Professionalisierungsdebatte der medizinisch-gesundheitsbezogenen Berufe, die nur schwer aufzulösen war, weil auch innerhalb der jeweiligen Expertengruppen unterschiedliche Positionen vertreten wurden. Prognostische Validitätsprüfungen stehen bisher noch aus, stellen jedoch durch das dafür notwendige Längsschnittdesign in die Berufslaufbahn der Probanden hinein hohe Ansprüche an das Studiendesign und die Feldpflege.

Fragen der Konstruktvalidität wurden bereits im Kapitel 5 thematisiert. Hier zeigte sich, dass mit dem jeweiligen Testmodul eine spezifische Facette beruflicher Fachkompetenz gemessen wurde, die zudem den unterschiedlichen Lernumgebungen Rechnung trägt. Nicht zuletzt unterstreichen dies die Lerngelegenheiten in Schule und Ausbildungspraxis, die jeweils einen Erklärungsbeitrag zur Varianz in den Leistungen beim deklarativen Fachwissen bzw. bei den Handlungskompetenzen in der Simulation liefern. Ebenso wurde berichtet, dass die Facetten beruflicher Fachkompetenz nur mäßig mit den Basiskompetenzen korrelieren, was im Rahmen diskriminanter Validität erwünscht und erwartet wurde. Konvergente Validitätsrungen fielen teilweise erwartungswidrig aus. So überraschten die relativ geringen Korrelationen zwischen dem adaptivem Test und den simulationsgestützten Testkomponenten, da in anderen Domänen zumindest engere Zusammenhänge zwischen handlungsrelevanten Kognitionen einerseits und dem deklarativen Fachwissen andererseits festgestellt wurden. Zu nennen

wären hier die Zusammenhänge zwischen der „verstehensbasierten Kompetenz“ und der „handlungsbasierten Kompetenz“ bei Industriekaufleuten (Achtenhagen/ Winther 2009, 29ff.), aber auch die Befunde im gewerblich-technischen Bereich (z. B. Walker et al. 2016, 163). Weitere Validierungsstrategien könnten auch Prüfungen von Zusammenhängen zwischen Testleistungen und Ergebnissen der Abschlussprüfungen sein. Darüber hinaus stehen noch differenziertere Konstruktprüfungen aus, etwa DIF-Analysen nach Personenmerkmalen wie dem Migrationshintergrund, der schulischen Vorbildung und dem spezifischen institutionellen Ausbildungskontext.

Die Komplexität von Assessments bietet eine Vielzahl an Chancen, Nachteile herkömmlicher Testverfahren zu neutralisieren. Dessen ungeachtet entstehen ebenso neue Herausforderungen, die mit den aufgezeigten Validierungsstrategien oder mit Fragen der Testfairness verbunden sind. Letztere werden vor allem dann virulent, wenn Überlegungen eines „high stake testing“ (Pellegrino 2010) mit dieser Art des Assessments verbunden sind und somit die Testergebnisse beispielsweise Relevanz für Berufschancen haben (vgl. die Diskussion zur Implementierung solcher Assessments in die Prüfungspraxis bei Walker et al. 2016, 164).

Literatur

Abele, S. (2014): Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart.

Achtenhagen, F./Winther, E. (2009): Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. Online: http://www.bmbf.de/pub/Endbericht_BMBF09.pdf (15.08.2010).

Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (with Airasian, P. W./Cruikshank, K. A./Mayer, R. E./Pintrich, P. R. et al.) (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.

Baethge, M./Seeber, S. (2016): Die gemeinsame theoretische und methodische Basis der ASCOT-Projekte. In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld, 15-31.

Beck, K. (2005). Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101/4, 533-556.

Blömeke, S./Gustafsson, J. E./Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie, 223 (1), 3-13.

Döring, O./Wittmann, E./Weyland, U./Nauerth, A./Hartig, J./Kaspar, R./Möllers, M./Rechenbach, S./Simon, J./Worofka, I./Kraus, K. (2015): Technologiebasierte Messung von beruflichen Kompetenzen für die Pflege älterer Menschen: berufsfachliche Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen und Kontextfaktoren (TEMA). In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld: Bertelsmann, 243-264.

Ertelt, B.-J./Frey, A. (2003): Critical Incident Technique. Erhebung und Prävention von Abbrüchen. GD Bildung und Kultur. Programm für lebenslanges Lernen. Online: <http://www.adam-europe.eu/prj/7028/prj/Critical%20Incident%20Technique.pdf> (18.08.2015).

Fischer, G. H./Molenaar, I. W. (Eds.) (1995): Rasch Models. Foundations, Recent Developments, and Applications. Berlin.

Frey, A./Heinze, A./Mildner, D./Hochweber, J./Asseburg, R. (2010): Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Eds.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, 153-176.

Jäger, R. S. (1997): Gütekriterien in der Pädagogischen Diagnostik. In: Jäger, R. S./Lehmann, R. H./Trost, G. (Hrsg.): Tests und Trends 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel 1997, 146-165.

Jude, N./Wirth, J. (2007): Neue Chancen bei der technologiebasierten Erfassung von Kompetenzen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. Bonn/Berlin, 49-56.

Kleinhans, J./Schumann, M. (2015): Increase in testing efficiency through the development of an IT-based adaptive testing tool for competency measurement applied to a health worker training test case. In: 9th International Conference on e-Learning (mccsis), Las Palmas de Gran Canaria, Spanien, 42-50.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007, 11-30.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main.

Klotz, V. (2015): Diagnostik beruflicher Kompetenzentwicklung. Eine wirtschaftsdidaktische Modellierung für die kaufmännische Domäne. Wiesbaden.

Lehmann, R./Seeber, S. (Hrsg.) (2007): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Liedtke, M./Seeber, S. (2015): Modellgeltungstests und Einflussfaktoren auf differentielle Itemfunktionen in einem computergestützten Assessment für kaufmännische Berufe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111/2015/2. Stuttgart, 242-267.

Mislevy, R. J./Riconscente, M. M. (Eds.) (2005): Evidence-Centered Assessment Design: Layers, Structures, and Terminology. PADI Technical Report 9. Menlo Park, CA: SRI International.

Mislevy, R. J./Haertel, G. D. (2006): Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing. SRI International and University of Maryland, Ravenswood.

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 LSA-VET. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. Online: http://www.bmbf.de/pub/Abschluss-Bericht_Druckfassung.pdf (15.08.2010).

Nickolaus, R./Seeber, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: Frey, A./Lissmann, U./Schwarz, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel, 155-180.

OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (21.05.2016).

Pellegrino, J. W. (2010): The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement. Educational Testing Service (ETS). Online: <http://www.k12center.org/rsc/pdf/PellegrinoPresenterSession1.pdf> (21.05.2016).

Rosendahl, J./Straka, G. (2011): Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung. [Effects of personal traits and abilities and of learning environments in schools and training companies on competence development of bank clerks during VET]. ITB Forschungsberichte Nr. 51/2011. Universität Bremen. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00102039-12> (21.05.2016).

Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern/Göttingen.

Seeber, S. (2007): Berufsspezifische Fachleistungen in Ausbildungsberufen der Bereiche Gesundheit und Körperpflege. In: Lehmann, R./Seeber, S. (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg, 191-213.

Seeber, S. (2014): Struktur und kognitive Voraussetzungen beruflicher Fachkompetenz: Am Beispiel Medizinischer und Zahnmedizinischer Fachangestellter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 17, Sonderheft 22/2014, 59-80.

Seeber, S./Ketschau, T./Rüter, T. (im Druck): Struktur und Niveau beruflicher Fachkompetenz Medizinischer Fachangestellter. In: Unterrichtswissenschaft 1/2016.

Seeber, S./Schumann, M./Ketschau, T./Rüter, T./Kleinhans, J. (2016): Modellierung und Messung von Fachkompetenzen Medizinischer Fachangestellter (CoSMed). In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld: Bertelsmann, 205-223.

Seifried, J./Rausch, A./Kögler, C./Brandt, S./Eigenmann, R./Schley, T./Siegfried, C./Egloffstein, M./Küster, J./Wuttke, E./Sembill, D./Martens, T./Wolf, K.D. (2016): Problemlösekom-

petenz angehender Industriekaufleute – Konzeption des Messinstruments und ausgewählte empirische Befunde (DomPL-IK). In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld, 119-138.

Shavelson, R. J. (2012): Assessing business-planning competence using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, Vol. 4 (1), 77-90.

Shavelson, R. J./Ruiz-Primo, M. A./Wiley, E. W. (2005): Windows into the mind. In: Higher education, 49 (4), 413-430.

Tramm, T. (2007): Kompetenzen als Bezugspunkte curricularer Entwicklungsarbeit. <http://www.lerne-mfa.de/ergebnisse-ordner-/theoretische-hintergr-nde-k-/index.php?mosmsg=Anmeldung+und+entsprechende+Berechtigungen+um+auf+Dokumente+zuzugreifen+erforderlich!>

Tramm, T./Seeber, S. (2006): Überlegungen und Analysen zur Berufsspezifität kaufmännischer Kompetenz. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt am Main et al., 273-288.

Van der Linden, W. J./Glas, C.A.W. (Eds.) (2000): Computerized adaptive testing: Theory and practice. Boston, MA.

Walker, F./Link, N./van Waveren, L./Hedrich, M./Geißel, B./Nickolaus, R. (2016): Berufsfachliche Kompetenzen von Elektronikern für Automatisierungstechnik – Kompetenzdimensionen, Messverfahren und erzielte Leistungen (KOKO EA). In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld, 139-169.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, 17-31.

Winther, E./Seeber, S./Festner, D./Sangmeister, J./Liedtke, M. (2016). Large Scale-Assessments in der kaufmännischen Berufsbildung (CoBALIT). In: Oser, F./Landenberger, M./Beck, K. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld, 55-73.

Winther, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Wright, B. D./Masters, G. N. (1982): Rating scale analysis. Chicago.

Zitieren dieses Beitrages

Seeber, S. (2016): Vom Domänenmodell zum Kompetenzmodell: Konturen eines Assessmentdesigns zur Messung beruflicher Fachkompetenzen bei Medizinischen Fachangestellten. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/profil4/seeber_profil4.pdf (09-09-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. SUSAN SEEBER

Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,
Universität Göttingen

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

<http://www.uni-goettingen.de/de/124294.html>

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung

Abstract

Aktuell wird vermehrt über die Rolle der Lehrperson für gelingenden Unterricht nachgedacht, und man geht davon aus, dass die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (beeinflusst durch Lernerfahrungen im Verlauf der Lehrerausbildung) das Lehrerhandeln und letztlich auch den Lernerfolg beeinflussen. Diese Ursache-Wirkungskette ist zwar plausibel, empirisch jedoch nur schwer zu prüfen. Für den Bereich der Wirtschaftspädagogik lässt sich nach wie vor eine Forschungslücke ausmachen, und zwar sowohl für jeden der aufgeführten „Bausteine“ der Ursache-Wirkungskette (Lehrerkompetenz, unterrichtliches Handeln, Lernerfolg) als auch für die Modellierung von Zusammenhängen. Benötigt werden (1) Erkenntnisse sowohl über den Stand des Wissens/der Kompetenzen am Ende der universitären Ausbildung als auch über die Entwicklung der Fähigkeiten über die Zeit hinweg. (2) Zudem wäre es wichtig, mehr über das tatsächliche Unterrichtshandeln in kaufmännischen Schulen zu erfahren. Schließlich (3) wissen wir nach wie vor wenig über den Lernerfolg unserer Lernenden.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir ein Forschungsprojekt vor, das die aufgezeigten Forschungsdefizite in den Blick nimmt. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der professionellen Kompetenz wird mit der Videoanalyse ein Ansatz diskutiert, der die Erfassung der Qualität von Handlungen in Unterrichtssituationen ermöglicht. Dabei konzentrieren wir uns auf das Konstrukt der „kognitiven Aktivierung“. Schließlich wird ein Forschungskonzept zur Bearbeitung der skizzierten Ursache-Wirkungskette umrissen.

0 Vorbemerkung

Neben den Forschungsarbeiten zur Kommunikation beim Lehren und Lernen bzw. zur kommunikativen Kompetenz von Lernenden (z.B. van Buer/Matthäus 1994; 2001; 2006) ziehen sich insbesondere Fragen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das kaufmännische berufliche Schulwesen wie ein roter Faden durch das Werk von Sabine Matthäus (z.B. van Buer et al. 1994; Matthäus 2000; Postl/Matthäus/Schneider 2005). Die Professionalisierung von Lehrkräften und die Qualität des Unterrichts an kaufmännischen Schulen sind zentrale Fragestellungen im Werk von Sabine Matthäus (siehe z.B. van Buer/Matthäus 1994, einen informativen Rückblick auf entsprechende Entwicklungen in der DDR gibt Matthäus 1994). Dabei interessiert sie sich auch immer für fachdidaktische Zuschnitte. Bemerkenswert ist, dass sich Sabine Matthäus bereits lange vor dem „Kompetenzmesshype“ und vor Beginn der aktuell geführten Debatte zur Qualität der Lehrerbildung mit entsprechenden Fragen

beschäftigte. Im Folgenden stellen wir daher auf die aktuelle Debatte um den Begriff der professionellen Lehrerkompetenz ab und nehmen insbesondere das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften sowie Möglichkeiten der Erfassung von Wissen und Können von Lehrkräften in den Blick.

1 Problemstellung

Lehrpersonen wird eine entscheidende Bedeutung für Unterrichtsqualität und in der Folge für Schülerleistungen zugesprochen (vgl. Hattie 2009; Weinert 2001). Die aktuelle Diskussion zur Kompetenz von Lehrpersonen wurde nicht zuletzt durch internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS ausgelöst, die in verschiedenen Bereichen Defizite der Lernenden offenbart und im Hinblick darauf die Frage nach der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen aufwarfen (z.B. Baumert/Kunter 2006; Blömeke et al. 2008; 2013; Kunter et al. 2011).

Dabei geht es – u.a. mit Blick auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen in Schule und Unterricht – um das notwendige Wissen und Können von angehenden Lehrkräften (zur Charakterisierung der Tätigkeiten und Aufgaben von Lehrkräften siehe z.B. Rothland/Terhart 2007). Bezüglich der Kompetenzmodellierung (zum Kompetenzkonstrukt siehe z.B. Baumert/Kunter 2006; Klieme/Leutner 2006; Weinert 2001) liegen (national und international) Strukturmodelle vor, die Kompetenz als ein Amalgam von Wissen, Überzeugungen, selbst-regulativen Fähigkeiten sowie motivationalen Orientierungen fassen. Im Blickpunkt steht dabei insbesondere das professionelle Wissen. Hier folgt man i.d.R. Shulman (1986), der u.a. allgemein-pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterscheidet.

Bisher vorliegende Studien thematisieren die Breite der aufgeführten Konstrukte, ein besonderer Fokus liegt jedoch auf der Modellierung und Messung des Fachwissens (Wissen über unterrichtsbezogene Fachinhalte) und des fachdidaktischen Wissen (Wissen darüber, wie Fachinhalte verständlich an die Lernenden vermittelt werden können) von (angehenden) Lehrpersonen. Dabei hat sich fachdidaktisches Wissen in vielen Studien als bedeutsamer Einflussfaktor auf Unterrichtshandeln/Lernaktivitäten einerseits und Schülerleistung andererseits erwiesen (z.B. Baumert et al. 2010; Lipowsky 2006; Sadler et al. 2013, siehe auch die Zusammenfassung bei Seifried/Wuttke 2015). Um aber tatsächlich Kompetenz (und nicht lediglich Wissen) zu messen, ist es erforderlich, über Wissenstests hinaus das Handeln der Lehrpersonen im Unterricht zu erfassen. Dieser Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenz als latentes und nicht direkt beobachtbares Konstrukt über Performanz (hier: Handeln im Unterricht) zu erschließen ist. Diese Grundannahme liegt der Konzeption einer aktuell anlaufenden Studie zugrunde (siehe Kapitel 5).

2 Kompetenz und professionelles Wissen

Auch wenn der Kompetenzbegriff – ungeachtet der jeweils unterstellten Reichweite – aktuell nahezu inflationär und heterogen verwendet wird, finden einige grundlegende Annahmen breite Zustimmung: (Lehrer-)Kompetenzen sind erlernbar (und damit auch von der Lehrerbildung abhängig bzw. durch diese zu beeinflussen), umfassen situative Komponenten und sind

umfangreicher als Wissen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Klieme/Leutner 2006; Weinert 2001). Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften wird i.d.R. aufgefasst als Amalgam aus Wissen (s. o.) sowie Überzeugungen i.S. persönlich gefärbter Grundorientierungen (für Handelslehrer/-innen siehe Seifried 2009), Wertvorstellungen (Bromme [1997] spricht von der „Philosophie des Schulfachs“) sowie motivationale Orientierungen. Zudem werden selbstregulative Fähigkeiten thematisiert (siehe Abbildung 1).

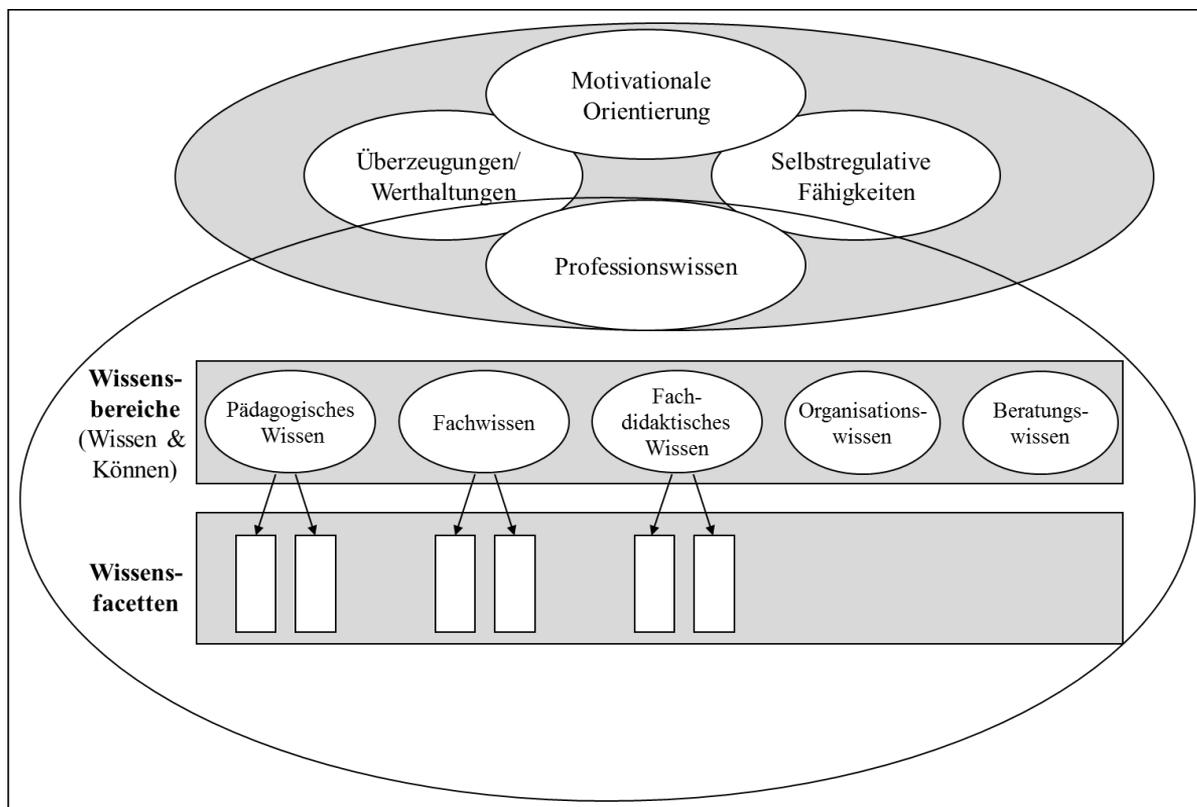


Abbildung 1: Modell der professionellen Lehrerkompetenz (Baumert/Kunter 2006, 482)

Als erklärungsmächtigster Faktor von Expertenleistungen gilt jedoch das professionelle Wissen (vgl. Krauss et al. 2011). Diese Wissenskomponente wiederum umfasst Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein-pädagogisches Wissen. Aktuelle Befunde deuten zudem auf mittlere bis hohe positive Zusammenhänge zwischen den Wissensarten hin. Die Konstrukte hängen zusammen, lassen sich jedoch empirisch unterscheiden (eine Übersicht findet sich bei Seifried/Wuttke 2015).

Die Relevanz der Kompetenz von Lehrkräften für die Unterrichtsqualität lässt sich empirisch belegen; es werden signifikante Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Unterrichtshandeln/Lernaktivitäten und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler berichtet (z.B. Baumert et al. 2010; Lipowsky 2006; Sadler et al. 2013). Weiterhin ist von einem Anstieg des Professionswissens über die Ausbildungsphasen hinweg sowie einem Effekt von universitären Lerngelegenheiten auszugehen (vgl. Blömeke et al. 2008; 2013; Riese/Reinhold 2012). Ver-

schiedene Studien zeigen darüber hinaus, dass angehende Lehrpersonen z.T. mit gravierenden Fachwissensdefiziten zu kämpfen haben. In ihrem Reviewartikel gibt Abell (2007) einen umfassenden Überblick über Untersuchungen, die belegen, dass (angehende) Lehrkräfte in den Naturwissenschaften sowohl hinsichtlich des Fachwissens als auch des fachdidaktischen Wissen beachtliche Lücken und Fehlkonzepte aufweisen. Ein ähnliches Bild zeigen die Übersicht von Ball, Lubienski und Mewborn (2001) für (angehende) Mathematiklehrer sowie die Befunde für den kaufmännischen Bereich (vgl. Seifried/Wuttke 2015). Vor dem Hintergrund des empirisch gut abgesicherten Zusammenhangs zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen ist es dann plausibel, dass sich Fachwissensdefizite negativ auf fachdidaktisches Wissen auswirken. Die insgesamt defizitäre Ausgangslage seitens der Lehrkräfte dürfte sich dann auch auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken, auch wenn diese durchaus plausible Wirkungskette (siehe Abbildung 2) bislang empirisch nur unzureichend beleuchtet ist (vgl. Seifried 2009).

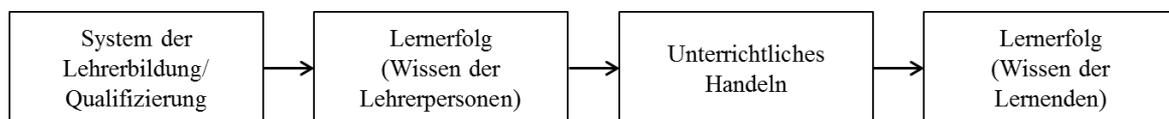


Abb. 2: Wirkungskette Lehrerbildung, Lehrerwissen, Lehrerhandeln, Schülerwissen

3 Kognitive Aktivierung als zentrale Dimension von Unterrichtsqualität

Kognitive Aktivierung meint in Abgrenzung zu anderen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (wie z.B. Schülerorientierung und Klassenführung) die Anregung der Lernenden zu einem vertieften fachlichen Nachdenken über den Unterrichtsinhalt (z.B. durch die Indizierung von kognitiven Konflikten, vgl. zusammenfassend Lipowsky 2006). Kognitive Aktivierung wird auch definiert durch das Potenzial der Lerngelegenheit zur zielgerichteten Anregung von kognitiven Lerneraktivitäten (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001; Minnameier/Hermkes/Mach 2015).

Bislang vorliegende Forschungsbefunde unterstreichen die positiven Wirkungen eines kognitiv aktivierenden und fachlich anspruchsvollen Unterrichts, der u.a. zu größeren Lernfortschritten und Schülerarbeiten auf einem höheren Abstraktionsniveau führt (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001; Shayer/Adhami 2007). Befunde zur Kompetenzentwicklung (angehender) Lehrpersonen legen jedoch den Schluss nahe, dass Lehrerbildung in dieser Hinsicht Defizite aufweist (z.B. Abell 2007; Ball/Lubienski/Mewborn 2001; siehe auch Weinert 2001). Im allgemeinbildenden Sektor liegen hier einschlägige Studien wie COACTIV, TEDS-M, TEDS-LT oder MT21 vor. Im uns interessierenden Bereich der wirtschaftsberuflichen Bildung finden sich dagegen bislang nur wenige Studien (vgl. Seifried 2009; Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010); ein Blick auf die Professionalität von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen erscheint dringlich.

Es kann angenommen werden, dass Unterricht dann kognitiv aktivierend ist, wenn Kognitionen von Schülerinnen und Schülern adaptiv berücksichtigt werden und Erklärungen von Lehrpersonen auf das Verständnis der Lernenden orientiert sind (z.B. Shulman 1986; weitere Übersichten zu Konzeptualisierungen des fachdidaktischen Wissens finden sich z.B. bei van Driel/Verloop/de Vos 1998 oder Park/Oliver 2008). Darüber hinaus erscheint auch das Wissen über das Potenzial von Aufgaben als dritte Facette wesentlich (vgl. Baumert/Kunter 2006).¹ Zusammengefasst sollten sich insbesondere drei Facetten des fachdidaktischen Wissens als bedeutsam für einen kognitiv aktivierenden Unterricht erweisen:

- (1) Domänenspezifische verständnisorientierte Instruktionsstrategien: Die Lehrkraft verfügt über verschiedene Möglichkeiten, Sachverhalte der Domäne zugänglich zu machen (Wissen über multiple Erklärungsmöglichkeiten);
- (2) Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen: Lehrkräfte wissen um typische Schülerfehler im Unterricht, um Fehlerursachen und Verständnis- und Bearbeitungsschwierigkeiten und lernwirksamen Umgang von Fehlern;
- (3) Wissen über Aufgabenpotenziale: Das kognitive Aktivierungspotenzial einer Aufgabe wird erkannt und beurteilt, Lehrkräfte können Aufgaben selbst generieren und die notwendigen Voraussetzungen der Schüler adäquat einschätzen.

4 Zur Eignung von Videoanalysen für die kompetenzorientierte Analyse des Handelns von Lehrkräften

4.1 Methodische Implikationen

Zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften bieten sich verschiedene Verfahren – mit je spezifischen Vor- und Nachteilen – an:

- *Beobachtungen des unterrichtlichen Handelns* weisen eine hohe ökologische Validität auf; die Komplexität des Unterrichtsgeschehens wird entsprechend berücksichtigt. Sie eröffnen die Möglichkeit, auf Basis der beobachteten Performanz auf Kompetenzen rückzuschließen (vgl. Prenzel/Allolio-Näcke 2006).² Aus forschungsökonomischer Perspektive bringen Beobachtungen indes Nachteile mit sich – Videoanalyse sind i.d.R. zeit- und personalaufwendig (vgl. Oser/Heinzer/Salzman 2010).
- Weiterhin lassen sich Kompetenzen über *Testaufgaben* erschließen, die – je nach Ausgestaltung – durchaus den Ansprüchen von Objektivität, Reliabilität und Validität genügen können. Testaufgaben haben jedoch insbesondere dann ihre Grenzen, wenn sie lediglich

¹ Dies gilt insbesondere für den von uns in den Blick genommenen Rechnungswesenunterricht (siehe Abschnitt 5), da für diesen – ähnlich wie für Mathematikunterricht – Aufgaben ein wesentliches Mittel zur Steuerung kognitiver anspruchsvoller Lernprozesse darstellen (vgl. Brunner et al. 2006).

² In Anlehnung an Chomsky (1965) betrachten wir Kompetenz als eine latente, nicht beobachtbare Disposition, welche sich in beobachtbarer Performanz manifestiert und auf dieser Basis attribuiert wird. Somit lässt sich durch das professionelle Handeln (Performanz) auf Kompetenz (i.S. einer internen Disposition) rückschließen.

Wissen adressieren. Rückschlüsse auf Handlungskompetenz sind hier nur bedingt möglich.

- *Expertenbefragungen und Selbstbeurteilungen* schließlich sind als ökonomisch zu kennzeichnen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern diese Verfahren überhaupt als Kompetenzmessung im eigentlichen Sinne gelten können, da sie lediglich Fremd- oder Selbsteinschätzungen erfassen und der Bezug zur Performanz nicht zwingend gegeben ist (vgl. Oser/Heinzer/Salzman 2010; Wuttke/Seifried 2013). Kritisch ist im Fall der Fremdeinschätzung durch Experten auch deren Auswahl (Wer ist Experte wofür?). Im zweiten Fall wirken ggf. individuelle Faktoren wie z.B. die Reflexions- und Verbalisierungsfähigkeit von Probanden sowie Über- bzw. Unterschätzungen der eigenen Leistung limitierend.

Vor diesem Hintergrund wird der Einsatz von Videos zunehmend beliebter, denn aus Sicht der Unterrichtsforschung bieten Videoaufnahmen eine Reihe von unschätzbaren Vorteilen: Die Analyse der Sichtstrukturen ist mittels niedrig-inferenter Beobachtungen möglich (z.B. Redeanteile oder Sozialformen im Unterricht); die Analyse von Tiefenstrukturen von Unterricht (z.B. die kognitive Aktivierung) erfolgt mittels hoch-inferenter Beobachtungen (vgl. Clausen/Reusser/Klieme 2003). Prozess-Produkt-Studien zeigen, dass hoch-inferente Analysen häufig höhere Zusammenhänge zu schulischen Erfolgskriterien aufweisen als niedrig-inferente Analysen (vgl. Clausen/Reusser/Klieme 2003). Die Ergebnisse der IPN-Videostudie deuten zudem darauf hin, dass die Analyse einzelner Unterrichtsstunden durchaus als Prognose für weitere Unterrichtsstunden gewertet werden kann. Besonders vorhersagekräftig sind beobachtete Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern (vgl. Meyer/Seidel/Prenzel 2006). Die Möglichkeit, Videos beliebig oft zu reanalysieren, eröffnet schließlich einen wiederholten Zugang aus verschiedenen Perspektiven, der durch z.B. Unterrichtsbesuche so nicht möglich ist (vgl. Spiro/Collins/Ramchandran 2007).

Unterrichtsbeobachtungen haben jedoch Grenzen, und zwar immer dann, wenn man interne Selbstregulationsprozesse und kognitive Prozesse erfassen möchte (vgl. Janík/Seidel/Najvar 2009). Um das Handeln einer Lehrkraft in bestimmten Situationen gezielt beleuchten zu können, sollten weitere Informationsquellen herangezogen werden. Hier bieten sich Reflexionsgespräche, so genannte *stimulated recalls*, die sich an Unterrichtsbeobachtungen anschließen können, an. Darüber hinaus könnte die Wahrnehmung der beteiligten Schülerinnen und Schüler erfasst werden, um ein ganzheitliches Bild des Unterrichts zu zeichnen.

4.2 Überblick über wichtige Videostudien

Für die letzten zwei Jahrzehnte ist ein bemerkenswerter Anstieg an einschlägigen, auf Videoanalysen basierenden Forschungsarbeiten zu verzeichnen. Allerdings liegen in erster Linie Befunde aus dem allgemeinbildenden Bereich (und hier zunächst für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) vor. Als Startschuss hierzulande kann die Video-Studie des IPN in Kiel gelten (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, siehe Seidel 2003). Eine wichtige Studie aus internationaler Perspektive war zweifellos die TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) Video Study (vgl. Stigler et al. 1999), die

Unterrichtsmuster international verglich. In der Folge sind mit der LPS-Studie (The Learner's Perspective Study) von Clarke, Keitel und Shimizu (2006) oder der Pythagoras-Studie (vgl. Hugener et al. 2006: „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“) weitere häufig rezipierte Untersuchungen aus dem mathematisch/naturwissenschaftlichen Sektor zu nennen.

Die aufgeführten Studien beschäftigten sich mehrheitlich zunächst mit den Oberflächenstrukturen (bzw. der Außensicht) von Unterricht. Im Anschluss an TIMSS (vgl. Stigler et al. 1999; Reusser 2010) finden sich dann zunehmend Analysemethoden, mit denen nicht nur Unterrichtsphasen und deren Dauer, sondern auch die Aktivitäten der Lehrkraft und ihre Interaktion mit den Lernenden oder der Einsatz von Aufgaben vertieft analysiert werden (z.B. Klieme et al. 2006). Besonderen Wert haben Untersuchungen, die den Wirkzusammenhang zwischen Lehrerkompetenz, Unterrichtsprozess und Lernerfolg thematisieren (z.B. Hill et al. 2008; Hugener et al. 2006).

Für den berufsbildenden Bereich sind dagegen weit weniger Aktivitäten zu verzeichnen. Allerdings legte Sembill (1984) bereits recht früh eine Videoanalyse des kaufmännischen Unterrichts vor, die u.a. den Zusammenhang zwischen dem Schülerbild des Lehrers und der Leistungsentwicklung der Lernenden thematisierte. In der Folge sind dann eine Reihe von Aktivitäten der Forschergruppe um Sembill (z.B. Seifried 2004; 2009; Wuttke 1999; 2005) zu verzeichnen, in denen Videoaufnahmen insbesondere zur Beschreibung und Analyse von Lerneraktivitäten während schülerzentrierter Arbeitsphasen dienten. Mit Blick auf die Analyse des Fehlerklimas liegen darüber hinaus Arbeiten von Mindnich, Wuttke und Seifried (2008) bzw. Wuttke und Seifried (2012) vor.

Minnameier, Hermkes und Mach (2015) berichten über die Konzeption einer Videostudie im Rechnungswesenunterricht, deren Ziel die Analyse der kognitiven Aktivierung und konstruktiven Unterstützung der Lernenden ist. Aus inhaltlicher Perspektive geht es dabei um vier 90minütige Einheiten, in denen Aufbau und Betrieb eines Schülercafés thematisiert werden. Der Unterricht findet – um Vorwissenseinflüsse, die man in kaufmännischen Schulen nur selten komplett ausschließen kann, in der 8. und 9. Klassenstufe an Gymnasien statt. Die Analyse der Denkleistungen der Lernenden orientiert sich an Modellen des mathematischen Argumentierens (Dreischritt Induktion, Deduktion, Abduktion) und findet auf Kleingruppen-ebene statt. Aktuell stehen empirische Befunde leider noch aus.

Das vom Schweizer Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation geförderte Leading House-Projekt LINCA (Learning and Instruction for Commercial Apprentices, siehe Eberle/Holtsch 2014) arbeitet ebenfalls an der Erfassung des fachdidaktischen Wissens sowie des Unterrichtshandeln von Lehrpersonen an kaufmännischen Schulen. Aktuell liegen jedoch noch keine belastbaren Befunde vor. Weitere jüngere Arbeiten (siehe z.B. die Studien von Hommel 2012, oder Knigge et al. 2013) sind dann selten. Alles in allem lässt sich daher festhalten, dass die Nutzung von Videodaten in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung einen vergleichsweise geringen Stellenwert besitzt. Insbesondere vertiefte Analysen

des fachdidaktischen Wissens und Handelns für den berufsbildenden Sektor stehen noch aus. Das nachstehend skizzierte Forschungsprojekt knüpft an dieses Desiderat an.

5 Skizze eines Forschungsprojekts

5.1 Analyse des kognitiv aktivierenden Lehrerhandelns als zentrale Facette der fachdidaktischen Kompetenz von Lehrkräften

Vorliegende Studien (sowohl im allgemeinbildenden als auch im beruflichen Bereich) erheben die Fähigkeit von Lehrpersonen, kognitiv aktivierend zu unterrichten, zumeist mittels Wissenstests. Damit wird zwar Wissen über kognitive Aktivierung als notwendige Bedingung von kognitiv aktivierendem Lehrerhandeln erfasst, nicht jedoch, inwieweit Lehrpersonen tatsächlich in der Lage sind, dieses Wissen im Unterricht umzusetzen (Performanz). Eine handlungsnahe Variante ist die Analyse kognitiver Aktivierung über den Einsatz von Videovignetten, die gezielt Situationen zeigen, in denen kognitive Aktivierung notwendig wäre. Eine Studie zum Lehrerumgang mit Schülerfehlern zeigt, dass (angehende) Lehrpersonen dazu nur bedingt in der Lage sind (vgl. Seifried/Wuttke 2015; Türling 2014). Die Annahme liegt nahe, dass Versuchspersonen unter Echtbedingungen eher (noch) ungünstigere Werte aufweisen würden, da die Komplexität realen Unterrichtsgeschehens ungleich höher ist als in Videovignetten. Videoanalysen im Unterricht sind deshalb erforderlich (Videoanalysen als „Königsweg“, siehe Minnameier/Hermkes/Mach 2015, 840).

5.2 Domänenspezifischer Zugang

Das geplante Forschungsprojekt zielt ab auf die Untersuchung der fachdidaktischen Kompetenz (bzw. einer zentrale Facetten der fachdidaktischen Kompetenz) von Lehrkräften. Solch eine Fragestellung ist stets domänenspezifisch zu bearbeiten. Wir konzentrieren uns im Bereich der kaufmännischen Berufserziehung auf den Rechnungswesenunterricht und dessen Bestandteil Buchführung als „Kerndisziplin“ kaufmännischer Curricula. Insgesamt ist dieser Lerninhaltsbereich noch weniger empirisch durchleuchtet als andere kaufmännische Domänen. Der Buchführungsunterricht sieht sich zudem seit geraumer Zeit erheblicher Kritik ausgesetzt. Neben Monita fachdidaktisch-curricularer Natur entzündet sich die Kritik an methodischen Aspekten. Bemängelt wird ein hohes Ausmaß an Engführung und eine kleinschrittige, lehrerzentrierte Vorgehensweise, die mangelndes ökonomisches Verständnis, hohe Vergessensraten und Unterforderung der Schüler in Kauf nimmt. So ergaben die wenigen empirischen Arbeiten zum Buchführungsunterricht (allesamt in Deutschland durchgeführt, für einen Überblick siehe Helm 2016), dass er durch Methodenmonismus vor allem in Gestalt des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts gekennzeichnet ist (vgl. zusammenfassend Seifried 2004; 2009). Eigenaktivitäten der Lernenden werden bei dieser Unterrichtsgestaltung nur wenig Raum eingeräumt. Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Lehrkräfte pro Unterrichtsstunde mehr als 100 Fragen stellen und damit den Unterrichtsverlauf bis ins Detail steuern (vgl. Seifried 2009). Schließlich zeigt eine Befragung von Schülerinnen und Schülern (vgl.

Seifried 2004), dass der Unterricht in Rechnungswesen als schwierig, eintönig und „trocken“ empfunden wird.

Aber auch in den USA erscheint der Rechnungswesenunterricht (dort meist auf College-Niveau angesiedelt) nicht unproblematisch zu sein. Befunde im Bereich der Accounting Education zeigen, dass Lernende im Buchführungsunterricht tendenziell einen strategischen Lernstil (mit Fokus auf Notenorientierung und Zeiteffizienz) einsetzen und weniger Tiefenlernen anstreben (vgl. Flood/Wilson 2008). Zudem verschlechtert sich die affektive Einstellung zum Rechnungswesen von Studierenden über den Kursverlauf (vgl. Geiger/Ogilby 2000). Schließlich wird berichtet, dass Absolventen über die Zeit Vorstellungen über die Tätigkeit eines Buchhalters (Accountants) entwickeln, die mit den tatsächlichen Anforderungen an diesen Beruf nicht übereinstimmen (vgl. Bui/Porter 2010). Alles in allem stellt die gewählte Domäne aus unserer Sicht somit ein lohnendes Forschungsfeld dar.

5.3 Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Forschungslücken ausmachen:

- Im deutschsprachigen Raum finden sich bislang nur wenige empirische Analysen zur Kompetenz von Lehrkräften im beruflichen Bereich.
- Dies gilt für fachdidaktisches Wissen und Handeln im kaufmännischen Sektor im Allgemeinen und für die Domäne Rechnungswesen im Besonderen (vgl. Seifried 2009; Zlatkin-Troitschanskaia/Kuhn 2010).
- Bislang wurde (fachdidaktisches) Wissen zwar getestet, zum konkreten Lehrerhandeln (vor allem mit Fokus auf kognitiver Aktivierung) fehlt es jedoch an empirischer Evidenz.
- Weiterhin fehlen Untersuchungen zum Wirkzusammenhang zwischen Wissen und Handeln des Lehrers bis hin zum resultierenden Wissen bzw. Können der Lernenden oder gar der Unterrichtswahrnehmung seitens der Lerner.

Folgende Forschungsfragen wären daher zu bearbeiten:

- (1) Wie stellt sich das Fachwissen und fachdidaktische Wissen bei Lehrkräften dar (mit Blick auf die Teilfacetten verständnisorientierte Instruktionsstrategien, Schülerkognitionen, Aufgabenpotenziale)?
- (2) Wie stellt sich das Lehrerhandeln mit Blick auf die kognitive Aktivierung (Wahl geeigneter Instruktionsstrategien, Berücksichtigung von Schülerkognitionen, Nutzung des Aufgabenpotenzials) dar?
- (3) Lassen sich lernerseitig Kompetenzzuwächse ausmachen?

5.4 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird Rechnungswesenunterricht in kaufmännischen beruflichen Schulen und dessen Wirkung auf Schülerleistung analysiert. Wir nehmen dabei folgende Facetten entlang der Wirkungskette von Lehrerwissen, Lehrerhandeln und Lernerfolg (Wissen der Schülerinnen und Schüler) in den Blick:

- Wissen der Lehrkräfte (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen)
- Unterrichtliches Handeln der Lehrkräfte (Fokus auf kognitive Aktivierung)
- Lernerwissen und die Auswirkung des Lehrerhandelns auf den Lernerfolg

Dabei zielen wir auf Lehrkräfte ab, die zwischen drei und sieben Jahren Unterrichtserfahrung haben. Sie können als Semiexperten bezeichnet werden (vgl. Gartmeier et al. 2008). Durch diesen Zuschnitt kann Lehrpersonenhandeln erfasst werden, das noch deutlich von der Lehrerbildung beeinflusst sein sollte, gleichzeitig aber auf erste erfahrungsbasierte Routinen zurückgreifen kann und nicht mehr übermäßig von der anfangs vorhandenen Unsicherheit geprägt ist. Aufgenommen werden drei bis vier Stunden Unterricht pro Lehrer (einschlägige Studien wie TIMSS nehmen mindestens zwei thematisch verbundene Stunden in den Blick, wir weiten den Analysezeitraum aus, um das Störpotenzial der Beobachtung zu minimieren und einen Gewöhnungseffekt zu erzielen).

Für die Wissensfacetten greifen wir auf bewährte Instrumente zurück (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, Berger et al. 2015; Bouley et al. 2015; Fritsch et al. 2015). Fachdidaktische Kompetenz in Form von kognitiver Aktivierung wird über Videografie erfasst und analysiert. Dabei werden Inhaltsbereiche in den Blick genommen, die sich in bisherigen Studien als besonders „kritisch“ und fehleranfällig erwiesen haben (z.B. der Übergang von Bestands- zu Erfolgskonten, Mehrwertsteuer, Seifried/Wuttke 2015; Türling 2014).

Die drei fachdidaktischen Facetten (Wissen über multiple Repräsentationen und Erklärungen, Wissen über Schülerkognitionen und Fehlkonzepte sowie Nutzung von Aufgaben) können folgendermaßen näher bestimmt werden:

- (a) *Verständnisorientierte Instruktionsstrategien/Wissen über multiple Unterrichtserklärungen* (siehe Shulman 1986) sind existenziell für den Wissenserwerb und unterstützen sowohl das Verständnis von Konzepten sowie die Wissensanwendung (vgl. Renkl 2000).
- (b) Das *Wissen über Lernerognitionen* umfasst Wissen über typische Schülervorstellung und Konzepte (inkl. von Präkonzepten und Fehlvorstellungen) sowie das Wissen über typische Schülerfehler (vgl. Shulman 1986). Lehrkräfte müssen in der Lage sein, Fehler der Lernenden zu erkennen, Fehlkonzepte zu identifizieren und den aktuellen Wissensstand der Lernenden zu diagnostizieren (vgl. Baumert/Kunter 2006; Krauss et al. 2008). Schließlich geht es um Strategien, Lernende z.B. beim Umgang mit Fehlern konstruktiv zu unterstützen (vgl. Krauss et al. 2008; zur Analyse der Feedbackqualität in Fehlersituationen siehe Türling 2014).

- (c) Unter die Facette *Gestaltung und Einsatz von kognitiv aktivierenden Lehr-Lernmaterialien* (insbesondere von Lernaufgaben) fallen einerseits (1) das Wissen über Determinanten der Aufgabenqualität, (2) die Fähigkeit zur Analyse des Aufgabenpotenzials und (3) das Wissen über Stellschrauben zur gezielten Modifikation von Aufgaben (vgl. Bruder/Büchter/Leuders 2005). Andererseits ist insbesondere (4) die Fähigkeit zur Implementierung der Aufgaben im Unterricht von entscheidender Bedeutung: Auch wenn eine Aufgabe ein hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung in sich birgt, hängt die realisierte Aktivierung im Unterricht entscheidend von einer adäquaten Aufgabeneinbettung und Aufgabenbearbeitung ab (vgl. Hiebert et al. 2003).

Da Beobachtungen zwar Unterrichtshandeln gut erschließbar machen, auf zugrundeliegende Kognitionen und Überlegungen der Lehrpersonen aber keinen Zugriff erlauben, werden nach ausgewählten Situationen zusätzlich Stimulated Recalls durchgeführt. Dabei handelt es sich insbesondere um Situationen, in denen unerwartete Ereignisse Lehrpersonen veranlassen, von geplantem Verhalten abzuweichen (z.B. Verständnisschwierigkeiten oder Schülerfehler) und in denen sie gezwungen sind, detailliertere oder alternative Erklärungen zur Verfügung zu stellen. Mit den Recalls können darüber hinaus Informationen gewonnen werden, die sich über Beobachtung nicht erschließen lassen. Insbesondere die Facette der „Anpassung an Schülerkognitionen“ muss im Nachgang erschlossen werden.

6 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden das Wissen und die Kompetenz von Lehrkräften thematisiert. Dabei wurde herausgestellt, dass Wissen zwar ein zentraler Bestandteil der Kompetenz darstellt, diese aber als umfassender zu kennzeichnen ist. Eine Modellierungshilfe stellt dabei das häufig zitierte (durchaus eklektische) Modell der professionellen Lehrerkompetenz von Baumert und Kunter (2006) dar. Es wäre hier jedoch zunächst zu fragen, ob welche weiteren (bisher nicht oder lediglich randständig thematisierten) Facetten sich möglicherweise noch als erklärungsstark bei der Aufklärung von qualitativ hochwertigem unterrichtlichen Handeln erweisen könnte. Ungeklärt ist auch die Frage nach dem Zusammenwirken von Wissen sowie Überzeugungen, Selbstregulation sowie motivationalen Orientierungen: Sind additive (Teilkompetenzen lassen sich aufsummieren, Kompetenzdefizite können durch hohe Werte in anderen Bereichen kompensiert werden) oder multiplikative Modellierungen (strebt ein Kompetenzwert einer Facette gegen Null, geht im Extremfall die Gesamtkompetenz gegen Null) zutreffender? Zu diesen Fragen sind weiterführende Forschungsaktivitäten notwendig, es ist letztlich nicht nur zu klären, wie sich professionelle Kompetenzen von Lehrkräften modellieren lassen, sondern auch, wie diese zugänglich sind. Diesbezüglich erscheint uns der Rückgriff auf Unterrichtsbeobachtungen (Videoanalyse) eine zwar aufwendige, aber letztlich doch lohnende Herangehensweise zu sein.

Hinsichtlich der fachdidaktischen Kompetenz im Bereich der Wirtschaftspädagogik lassen sich nur wenige einschlägige Forschungsaktivitäten ausmachen. Dies gilt umso mehr, wenn man sich die Analyse des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften an kaufmännischen

Schulen zum Ziel nimmt. Hinsichtlich zentraler, für die Unterrichtsqualität vermutlich hoch bedeutsamer Variablen liegen bisher noch keine hinreichend gesicherten Erkenntnisse vor. Dies trifft auch für das von uns in den Blick genommene Konstrukt der kognitiven Aktivierung der Lernenden zu. Hier vermuten wir, dass insbesondere die Fähigkeit einer Lehrkraft zu verständnisorientierten Erklärungen, das Wissen über Schülerkognitionen sowie die Fähigkeit zur Gestaltung und dem unterrichtlichen Einsatz von kognitiv aktivierenden Lehr-Lern-Materialien Beiträge zur Gestaltung qualitativ hochwertiger Unterrichtssequenzen leisten.

Diese im vorliegenden Beitrag aufgezeigten Desiderate sind der Ausgangspunkt einer Studie, die in Kürze anläuft. Wir erhoffen uns durch die Analyse des unterrichtlichen Handelns weiterführende Aufschlüsse über die fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrkräften. Im Fokus des Interesses steht dabei das Konstrukt der kognitiven Aktivierung der Lernende. Die Untersuchung ist im Rechnungswesen angesiedelt – und damit in einem Lerninhaltsbereich, dessen didaktische Gestaltung seit nunmehr mehr als 20 Jahren kritisch hinterfragt wird.

Literatur

Abell, S. K. (2007): Research on science teacher knowledge. In: Abell, S. K./Lederman, N. G. (Hrsg.): Research on Science Teacher Education. New York, 1105-1149.

Ball, D. L./Lubienski, S. T./Mewborn, D. S. (2001): Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In: Handbook of Research on Teaching, 4, 433-456.

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

Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Brunner, M./Voss, T./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M./Tsai, Y.-M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: American Educational Research Journal, 47, 133-180.

Berger, S./Bouley, F./Fritsch, S./Krille, C./Seifried, J./Wuttke, E. (2015): Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im wirtschaftspädagogischen Studium – Entwicklung eines Testinstruments und erste empirische Befunde. In: Koch-Priewe, B./Köker, A./Seifried, J./Wuttke, E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung – Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn, 105-125.

Blömeke, S./Lehmann, R./Seeber, S./Schwarz, B./Kaiser, G./Felbrich, A./Müller, C. (2008): Niveau- und institutionsbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens. In: Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster, 105-134.

Blömeke, S./Bremerich-Vos, A./Kaiser, G./Nold, G./Haudeck, H./Keßler, J.-U./Schwippert, K. (Hrsg.) (2013): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Münster.

Bouley, F./Berger, S./Fritsch, S./Wuttke, E./Seifried, J./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): Zum Einfluss von universitären und außeruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61, 100-115.

Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u. a., 177-212.

Bruder, R./Büchter, A./Leuders, T. (2005): Die „gute“ Mathematikaufgabe – ein Thema für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Graumann, G. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 39. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 28.2. bis 4.3.2005 in Bielefeld. Hildesheim, 139-146.

Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S./Klusmann, U./Baumert, J./Blum, W./Neubrand, M./Dubberke, T./Jordan, A./Löwen, K./Tsai, Y. M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, 54-82.

Bui, B./Porter, B. (2010): The expectation-performance gap in accounting education: An Exploratory Study. In: Accounting Education, 19, H. 1-2, 23-50.

Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge.

Clarke, D./Keitel, C./Shimizu, Y. (Hrsg.) (2006): Mathematics classrooms in twelve countries: The insider's perspective. Rotterdam.

Clausen, M./Reusser, K./Klieme, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. In: Unterrichtswissenschaft, 31, H. 2, 122-141.

Eberle, F./Holtsch, D. (May 7, 2014): Success story of Leading House LINCA. Paper presented at the Conference on VET Research 2014 – Person-centred Research Methods. Bern.

Flood, B./Wilson, R. M. S. (2008): An exploration of the learning approaches of prospective professional accountants in Ireland. In: Accounting Forum, 32, H. 3, 225-239.

Fritsch, S./Berger, S./Seifried, J./Bouley, F./Wuttke, E./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015): The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – A comparison between Austria and Germany. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Shavelson, R. (Hrsg.): Special Issue on Assessment of Domain-specific Professional Competencies, Empirical Research in Vocational Education and Training (ERVET), 7, H. 4. Online: <http://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-015-0014-8> (27.04.2016).

Gartmeier, M./Bauer, J./Gruber, H./Heid, H. (2008): Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. In: Vocations and Learning, 1, H. 2, 87-103.

Geiger, M./Ogilby, S. (2000): The first course in accounting: students' perceptions and their Effect on the decision to major in accounting. In: Journal of Accounting Education, 18, H. 2, 63-78.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.

Helm, C. (2016): Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen: Ein Überblick zum Publikationsstand. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online, Ausgabe Spezial 11. Online: http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf (27.04.2016).

Hiebert, J./Gallimore, R./Garnier, H./Givvin, K. B./Hollingsworth, H./Jacobs, J./Chui, A. M./Wearne, D./Smith, M./Kersting, N./Manaster, A./Tseng, E./Etterbeek, W./Manaster, C./Gonzales, P./Stigler, J. (2003): Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study. Washington, DC.

Hill, H. C./Blunk, M. L./Charalambous, C. Y./Lewis, J. M./Phelps, G. C./Sleep, L./Ball, D. L. (2008): Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An Exploratory Study. In: Cognition and Instruction, 26, H. 4, 430-511.

Hommel, M. (2012): Aufmerksamkeitsverhalten und Lernerfolg – eine Videostudie. Frankfurt a.M.

Hugener, I./Rakoczy, K./Pauli, C./Reusser, K. (2006): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, S. (Hrsg.): Schulpädagogische Forschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck, 41-53.

Janík, T./Seidel, T./Najvar, P. (2009): Introduction: On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning. In: Janík, T./Seidel, T. (Hrsg.): The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom. Münster, 7-19.

Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Klieme, E./Baumert, J. (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn, 43-57.

Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, H. 6, 876-903.

Klieme, E./Eichler, W./Helmke, A./Lehmann, R. H./Nold, G./Rolff, H. G./Schröder, K./Willenberg, H. (DESI-Konsortium) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M. Online: <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (27.04.2016).

Knigge, M./Duarte, J./Nordstrand, V./Siemon, J./Stolp, C. (2013): Videostudien als Mittel fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik on-

line, Ausgabe 24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/knigge_etal_bwpat24.pdf (27.04.2016).

Krauss, S./Neubrand, M./Blum, W./Baumert, J./Brunner, M./Kunter, M./Jordan, A. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematikdidaktik (JMD), 29, H. 3/4, 223-258.

Krauss, S./Blum, W./Brunner, M./Neubrand, M./Baumert, J./Kunter, M./Besser, M./Elsner, J. (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 135-161.

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u. a., 47-70.

Matthäus, S. (1994): Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände und das Studium in der DDR – Wertung und Kritik. In: van Buer, J./Matthäus, S./Squarra, D. (Hrsg.): Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 1.5, Berlin, 145-183.

Matthäus, S. (2000): Die Ausbildung des Handelslehrers – eine Ausbildung zum Spezialisten oder Generalisten? In: Matthäus, S./Seeber, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik – Befunde und aktuelle Entwicklungen. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 1: Berlin, 147-163.

Meyer, L./Seidel, T./Prenzel, M. (2006): Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28, 21-41.

Minnameier, G./Hermkes, R./Mach, H. (2015): Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten der Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 6, 837-856.

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.

Oser, F./Heinzer, S./Salzmann, P. (2010): Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. In: Unterrichtswissenschaft, 38, H.1, 5-28.

Park, S. H./Oliver, J.S. (2008): Reconceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. In: *Research In Science Education*, 38, H. 3, 261-284.

Postl, D./Matthäus, S./Schneider, M. (2005): Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen – Notmaßnahmen oder Qualifizierungschancen? In: *lernen & lehren*, 79, 108-118.

Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (2006): Untersuchungen zu Fehlleistungen im Mathematikunterricht. In: *Der Mathematikunterricht*, 31, H. 6, 18-24.

Renkl, A. (2000): Worked-out examples: Instructional explanations support learning by self-explanations. Freiburg i. Br.

Reusser, K. (Hrsg.) (2010): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster.

Riese, J./Reinhold, P. (2012): Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen. Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 111-143.

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.

Sadler, P. M./Sonnert, G./Coyle, H. P./Cook-Smith, N./Miller, J. L. (2013): The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. In: *American Educational Research Journal*, 50, H. 5, 1020-1049.

Seidel, T. (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster.

Seifried, J. (2004): *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden.

Seifried, J. (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M.

Seifried, J./Wuttke, E. (2015): Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? – Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. In Schumann, S./ Eberle, F. (Hrsg.): *Ökonomische Kompetenzen in Schule, Ausbildung und Hochschule. Empirische Pädagogik*, 29, H. 1, Themenheft. Landau, 125-145.

Sembill, D. (1984): *Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung. Am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“* (Dissertationsschrift). Georg-August-Universität, Göttingen.

Shayer, M./Adhami, M. (2007): Fostering Cognitive Development through the context of Mathematics: Results of the CAME Project. In: *Educational Studies in Mathematics*, 64, H. 3, 265-291.

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Spiro, R. J./Collins, B. P./Ramchandran, A. R. (2007): Reflections on a post-Gutenberg epistemology for video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. In: Goldman, R./Pea, R./Barron, D./Derry, S. (Eds.): Video research in the learning sciences. Mahwah, NJ, 93-100.

Stigler, J. W./Gonzales, P./Kwanaka, T./Knoll, S./Serrano, A. (1999): The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States. A Research and Development Report.

Türling, J. M. (2014): Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften: Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht. Wiesbaden.

van Buer, J./Badel, S./Borrmann-Müller, R./Kudella, P./Matthäus, S./Schneider, D./Squarra, D. (Hrsg.) (1994): Tradition und Innovation – Zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 1.1: Berlin.

van Buer, J./Matthäus, S. (1994): Kommunikative Alltagskultur in der beruflichen Erstausbildung – Ansprüche und Befunde. In: van Buer, J./Matthäus, S./Squarra, D. (Hrsg.): Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 1.5: Berlin, 36-120.

van Buer, J./Matthäus, S. (2001): Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, 115-137.

van Buer, J./Matthäus, S. (2006): Kommunikation. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 303-305.

van Driel, J. H./Verloop, N./de Vos, W. (1998): Developing science teachers' pedagogical content knowledge. In: Journal of research in Science Teaching, 35, H. 6, 673-695.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel, 17-31.

Wuttke, E. (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Frankfurt.

Wuttke, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt.

Wuttke, E./Seifried, J. (2012): Ansätze der Identifikation typischer Schülerfehler – Ergebnisse aus Studien in kaufmännischen Schulen. In: Unterrichtswissenschaft, 40, H. 2, 174-192.

Wuttke, E./Seifried, J. (2013): Diagnostic competence of (prospective) teachers in vocational education: An analysis of error identification in accounting lessons. In: Beck, K./Zlatkin-

Troitschanskaia, O. (Hrsg.): From diagnostics to learning success. Proceedings in Vocational Education and Training. Rotterdam, 225-240.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./Kuhn, C. (2010): Lehrprofessionalität – Ein Überblick zum theoretischen und messmethodischen Stand der nationalen und internationalen Forschung. In: König, J./Hoffmann, B. (Hrsg.): Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Berlin, 24-39.

Zitieren dieses Beitrages

Seifried, J./Wuttke, E. (2016): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Das Beispiel kognitive Aktivierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 4: Kompetenzentwicklung im wirtschaftspädagogischen Kontext: Programmatik – Modellierung – Analyse. Digitale Festschrift für SABINE MATTHÄUS, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil4/seifried_wuttke_profil4.pdf (09-09-2016).

Die AutorInnen



Prof. Dr. JÜRGEN SEIFRIED

Universität Mannheim, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II

L4, 1; 3. OG, 68161 Mannheim

seifried@bwl.uni-mannheim.de

http://seifried.bwl.uni-mannheim.de/de/team/prof_dr_juergen_seifried



Prof. Dr. EVELINE WUTTKE

Goethe-Universität Frankfurt am Main, Wirtschaftspädagogik, insb. empirische Lehr-Lern-Forschung

Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60323 Frankfurt am Main

wuttke@em.uni-frankfurt.de

<http://www.wiwi.uni-frankfurt.de/professoren/prof-dr-wuttke/prof-dr-eveline-wuttke/team/prof-dr-eveline-wuttke.html>