

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Mit Beiträgen von:

Werner Kuhlmeier

Hans-Jürgen Lindemann

Frauke Götsche

Andreas Zopff

Marit Kircher

Johannes Meyser

Sabine Baabe-Meijer

Franz Ferdinand Mersch

Matthias Schönbeck

Manuela Niethammer und Marcel Schweder

Online unter:

<http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial13>

seit dem **18.11.2016**

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

Inhalt

Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier und Johannes Meyser
Editorial

http://www.bwpat.de/spezial13/editorial_spezial13.pdf

I. Berufspädagogische Herausforderungen im Kontext von Inklusion

Werner Kuhlmeier

Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung

http://www.bwpat.de/spezial13/kuhlmeier_bwpat_spezial13.pdf

Hans-Jürgen Lindemann

Inklusion und die Rolle der beruflichen Schulen – Denkanstöße

http://www.bwpat.de/spezial13/lindemann_bwpat_spezial13.pdf

Frauke Götttsche

Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung

http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche_bwpat_spezial13.pdf

II. Gestaltung von Übergängen

Andreas Zopff

Die Agenten des Übergangs – Parallelen zwischen Berufsschullehrer_innen im Berufseinstieg und den Schüler_innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg

http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf

Marit Kircher

Spin.Pro – Ein Projekt zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung

http://www.bwpat.de/spezial13/kircher_bwpat_spezial13.pdf

Johannes Meyser

Akademisierung der Berufswelt – Verberuflichung akademischer Bildung? Entwicklungen in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung

http://www.bwpat.de/spezial13/meyser_bwpat_spezial13.pdf

III. Lehrerbildung und didaktische Fragen

Sabine Baabe-Meijer

Das Kernpraktikum in Hamburg – länder- und phasenübergreifende Kooperation in der Berufsschullehrerausbildung

http://www.bwpat.de/spezial13/baabe-meijer_bwpat_spezial13.pdf

Franz Ferdinand Mersch

Berufswissenschaftliche Anforderungen und Aufgaben im Bauwesen

http://www.bwpat.de/spezial13/mersch_bwpat_spezial13.pdf

Matthias Schönbeck

Baukultur in Zeiten der Nachhaltigkeitsdebatte. Die Suche nach einer fachdidaktischen Antwort

http://www.bwpat.de/spezial13/schoenbeck_bwpat_spezial13.pdf

Manuela Niethammer und Marcel Schweder

Es geht nichts über das Original!? – Ein Diskurs zur Repräsentation von Arbeitswelt

http://www.bwpat.de/spezial13/niethammer_schweder_bwpat_spezial13.pdf

Sabine Baabe-Meijer (Berufsbildungszentrum Mölln), **Werner Kuhlmeier** (Universität Hamburg) & **Johannes Meysner** (TU Berlin)

Editorial zum *bwp@* Spezial 13:

Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung

Die „Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung“ hat das Rahmenthema der Hochschultage Berufliche Bildung „Bedeutungswandel der Berufsbildung durch Akademisierung?“ aufgegriffen und um eine zweite aktuelle Entwicklungslinie in der deutschen (Berufs-) Bildungslandschaft ergänzt, die Inklusion. Unter dem Titel „Zwischen Inklusion und Akademisierung“ werden dementsprechend im Tagungsband die aktuellen Herausforderungen für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung diskutiert. Eine zunehmende Akademisierung in einigen Berufsfeldern wirkt sich auf alle anderen aus und kann fachrichtungsspezifisch zu besonderen Herausforderungen führen. Und auch das mit dem Inklusionsgedanken verfolgte Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an Bildung und Arbeit, unabhängig von einer Behinderung, ihrem Geschlecht, ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, wird einen anderen Umgang mit Vielfalt in der beruflichen Bildung zur Folge erfordern. Was bedeutet dies für die Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung? In diesem Kontext stellen sich viele weitere Fragen:

- Für welche Jugendlichen ist eine duale Ausbildung (noch) attraktiv?
- Was sind die Anforderungen an eine inklusive berufliche Bildung?
- Wie können Studienabbrecher in eine Berufsausbildung integriert werden?
- Welche Konzepte eines Dualen Studiums werden umgesetzt?
- Welche Berufe können zukünftig von Bachelorabsolventen ausgeübt werden?
- Wie verändert sich die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Bildungspersonal in Schule und Betrieb?
- Verändert sich die Durchlässigkeit beruflicher Bildung unter diesen Vorzeichen?
- Wie können die Lernprozesse entsprechend didaktisch und methodisch gestaltet werden?

In drei Themenbereiche werden diese und andere Fragen aufgegriffen. Im ersten Kapitel geht es um „*Berufspädagogische Anforderungen im Kontext der Inklusion*“. Hier wird vor allem erörtert, wie einer zunehmenden Vielfalt in der Zusammensetzung von Lerngruppen didaktisch begegnet werden kann. Im zweiten Kapitel steht die „*Gestaltung von Übergängen*“ im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang werden Beispiele aufgezeigt, wie durch eine gezielte Förderung noch nicht ausbildungsreife Jugendliche bei dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung unterstützt werden können. Zum anderen wird diskutiert, ob sich die berufliche Ausbildung akademisiert oder Tendenzen zu erkennen sind, die eher eine Verberuflichung akademischer Bildungsgänge erkennen lässt. Im dritten Kapitel geht es schließlich um „*Lehrerbildung und didaktische Fragen*“. Hier werden einerseits grundsätzliche Fragen der Studienorganisation thematisiert. Andererseits werden konkrete inhaltliche und methodische Fragen der Gestaltung von Lernprozessen angesprochen.

Zitieren dieses Beitrages

Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (2016): Editorial zum bwp@ Spezial 13. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-2. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/editorial_spezial13.pdf (18.11.2016).

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Werner KUHLMIEIER

(Universität Hamburg)

Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/kuhlmeier_bwpat_spezial13.pdf

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

Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung

Abstract

Nach Artikel 24 der auch von Deutschland unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention sollen „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.“ Während in den allgemeinbildenden Schulen die gemeinsame Bildung behinderter und nicht-behinderter Schüler/innen zunehmend zum Regelfall wird, sind die Konsequenzen für die berufliche Bildung noch weitgehend ungeklärt.

Eine andere Herausforderung stellt sich für die berufliche Bildung im Zusammenhang mit der Tendenz einer Akademisierung der Bildungsgänge. Während die Zahl der Studienanfänger kontinuierlich steigt, geht die Zahl der Berufsausbildungsanfänger zurück. Die berufliche Bildung hat ganz offensichtlich ein Attraktivitätsproblem. Lösungsansätze für dieses Problem werden gegenwärtig vor allem in einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sowie in der Schaffung „hybrider“ Ausbildungsgänge, wie z.B. der dualen Studiengänge gesehen.

Beiden Aufgaben – Inklusion und Akademisierung – muss auch die Berufsbildung in der Bau-, Holz- und Farbtechnik mit strukturellen, aber auch didaktischen Innovationen begegnen.

1 Herausforderungen im Kontext der Inklusion

In der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch im Bildungsbereich zu stärken. Im Artikel 24 heißt es dazu: „Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2008). Als Mittlerorganisation, die die Bundesregierung bei allen Entscheidungen berät, die sich aus der UNESCO-Mitgliedschaft ergeben, kommt der Deutschen UNESCO-Kommission eine besondere Rolle bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in nationales Recht zu. In ihren „Leitlinien für die Bildungspolitik“ erweitert und präzisiert die Deutsche UNESCO-Kommission den Inklusionsgedanken: „Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 9). Damit wird ein sehr weites Verständnis des Inklusionsbegriffs deutlich, das sich nicht nur auf die Einbindung von Menschen mit einer körperlichen, seelischen oder geistigen Behinderung bezieht. Vielmehr wird hier „Behinderung“ nicht als Merkmal einer Person, sondern als soziale Kategorie, als ein „Behindern“ beim Zugang zu gesellschaftlichen Angeboten, wie dem der Bildung verstanden (vgl.

Enggruber et al. 2014, 1). Demnach gilt es also, allen Menschen, unabhängig von körperlichen, ethnischen oder sozialen Aspekten eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Ein solches weites Verständnis wird im Übrigen von der Mehrheit der Berufsbildungsexperten geteilt. In einem „Expertenmonitor“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sprachen sich 73 % aller Befragten dafür aus, den Inklusionsanspruch in diesem weiten Sinne in der Berufsbildung zugrunde zu legen (vgl. Enggruber et al. 2014, 27).

Bezogen auf die Berufsbildung bedeutet ein weites Verständnis von Inklusion vor allem, dass Probleme beim Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung weniger bei den Lernenden, sondern vielmehr in den gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen gesehen werden. Hier ist insbesondere kritisch zu prüfen, inwieweit das bestehende „Übergangssystem“ tatsächlich den Zugang aller Jugendlichen zur beruflichen Bildung systematisch fördert oder, ob es nicht vielfach dazu dient, einen temporären Ausschluss „nicht-ausbildungsreifer“ Jugendlicher aus regulären beruflichen Bildungsgängen zu legitimieren. Tatsächlich ist das deutsche „Übergangssystem“ und dessen „exklusive“ Praxis unter diesen Aspekten sowohl national (vgl. Beicht 2009) als auch international (vgl. OECD 2010, 14) erheblich kritisiert worden. Inklusion bedeutet, dass das Berufsbildungssystem den Lernenden anzupassen ist, nicht umgekehrt (vgl. Bylinski/Rützel 2011). Tatsächlich finden sich aktuell am Übergang in das Berufsbildungssystem vielfältige Selektionsprozesse, die eine praktizierte Exklusion aufzeigen (vgl. Bylinski/Vollmer 2015, 10):

- Im Jahr 2014 beginnen immer noch über 256.000 Jugendliche in Maßnahmen im Übergangsbereich, ohne damit einen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen zu können (Bundesinstitut für Berufsbildung 2015, 11).
- Jugendliche mit einem Migrationshintergrund haben signifikant schlechtere Chancen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu bekommen als Bewerber ohne Migrationshintergrund, „[...] selbst unter insgesamt gleichen Bedingungen (gleiche schulische Voraussetzungen, gleiche soziale Herkunft, gleiches Suchverhalten und gleiche Ausbildungsmarktlage.)“ (a. a. O., 107).
- Der Anteil der Ungelernten („nicht formal Qualifizierte“) liegt 2012 in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen (20-34 Jahre) bei ca. 13,8 %; das sind über zwei Millionen Menschen (a. a. O., 294).

Ein Einstieg aller Jugendlichen in eine qualifizierte Berufsausbildung setzt allerdings voraus, dass sich auch die betrieblichen Ausbildungsstrukturen verändern. Denn im Unterschied zum allgemeinbildenden Schulwesen sind die Einwirkungsmöglichkeiten des Staates auf die duale Berufsausbildung gering. Der Zugang zur dualen Berufsausbildung erfolgt nach marktwirtschaftlichen Kriterien; letztlich entscheidet die betriebliche Einstellungspraxis darüber, welche Jugendlichen eine duale Ausbildung aufnehmen und damit auch eine Berufsschule besuchen.

In den Unternehmen bestehen nach wie vor erhebliche Barrieren, um Menschen mit Behinderungen oder geringer Schulbildung auszubilden. Lediglich 4 % der rund 50.000 Schulabgänger mit einer Behinderung fand 2012 einen betrieblichen Ausbildungsplatz. 37 % dieser Schulabgänger fanden überhaupt keinen Zugang in das Berufsausbildungssystem. Sie arbeiten

in Werkstätten für behinderte Menschen, jobben als „Ungelernte“ oder bleiben arbeitslos. Allerdings ist auch zu diskutieren, inwieweit tatsächlich alle Jugendlichen auf dem regulären Ausbildungsmarkt versorgt werden können und welche Rolle zukünftig die Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation, also die Berufsbildungswerke, die Berufsförderungswerke sowie die Werkstätten für behinderte Menschen in der Berufsbildung spielen sollen. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, ob der für die deutsche Berufsbildung typische, hohe Grad an Standardisierung bezüglich der Berufsbildungsabschlüsse den veränderten Anforderungen entsprechen kann. Eine inklusive Berufsbildung, die sich an den Bedürfnissen der Individuen orientiert, erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Berufliche Bildungsgänge sollten daher so konzipiert werden, dass es verschiedene Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten gibt. Stufenausbildungskonzepte, wie in der Bauwirtschaft oder im Malerhandwerk, sind hierfür gute Voraussetzungen und konsequent weiterzuentwickeln. Verschiedene europäische Länder mit einem dem deutschen System ähnlichen Berufsbildungssystem, wie etwa die Schweiz oder die Niederlande haben in den vergangenen Jahren ihre Berufsbildungsabschlüsse ausdifferenziert und zertifizierte Abschlüsse eingeführt, die sowohl unterhalb des üblichen Facharbeiterstandards liegen als auch oberhalb dieses Niveaus angesiedelt sind und die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums beinhalten. Solche Entwicklungen werden nicht zuletzt durch die Einführung von Qualifikationsrahmen mit ihren unterschiedlichen Niveaustufen befördert.

In der schulischen Praxis zielt der Inklusionsgedanke darauf, dass Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Ambitionen gemeinsam lernen und die Lerngruppen in der Folge zunehmend heterogener werden. Inklusion heißt in diesem Zusammenhang, dass die gegebene Vielfalt der Lernenden nicht nur akzeptiert, sondern wertgeschätzt wird. „Inklusive Schulen können durch den gemeinsamen Unterricht Einstellungen zu Vielfalt positiv verändern. Sie bilden damit die Basis für eine gerechte und tolerante Gesellschaft.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, 11). Für die Berufsschule ergibt sich demnach die Herausforderung, alle Jugendlichen entsprechend ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse inklusiv und individuell zu fördern. Ausgangspunkt der Schul- und der Unterrichtsentwicklung sind nicht die Möglichkeiten der Berufsschule, sondern die Bedürfnisse der Lernenden: „Inklusion bedeutet, den Blick auf das Individuum zu richten;

- auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung)
- die Kompetenzen des jungen Menschen (Potenzialorientierung)
- ihre vorhandenen Unterstützungsstrukturen (Ressourcenorientierung)
- ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung)
- sowie darauf, die/den Jugendliche/-n aktiv in den Lernprozess einzubeziehen (Partizipation).“ (Bylinski/Vollmer 2015, 14).

Die Voraussetzungen für Inklusion sind im beruflichen Schulwesen besser als im allgemeinbildenden Schulwesen. Zum einen ist die Heterogenität der Lernenden schon immer ein zentrales Merkmal beruflicher Bildung gewesen, zum anderen sind auch die Lehrenden nicht für eine Schulform ausgebildet, sondern unterrichten in der Regel in ganz unterschiedlichen Schulformen, von der Ausbildungsvorbereitung bis zur Fachschule und zum beruflichen Gymnasium. Auch erfordern die o. a. Prinzipien einer inklusiven Lernorganisation keine komplett neuen didaktischen Ansätze in der berufsschulischen Bildung. So sind zum Beispiel

die Orientierung an den Kompetenzen der Jugendlichen oder die Förderung der Aktivität der Lernenden im Lernprozess integrale Bestandteile der aktuellen berufsschulischen Didaktik. Die Umsetzung der Inklusion kann daher an bewährten didaktischen Standards ansetzen und diese um inklusionsspezifische Aspekte, wie die der individualisierten Begleitung und Förderung, ergänzen.

Eine besondere Herausforderung besteht jedoch darin, die Curricula so zu gestalten, dass die individuellen Voraussetzungen der Lernenden Berücksichtigung finden und berufsbildende Abschlüsse über zertifizierbare Bausteine auch in Etappen erreichbar sind (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 27). Darüber hinaus besteht ein großer Bedarf an differenzierten didaktischen Materialien und Unterrichtsmedien. So ist zum Beispiel das Konzept der „leichten Sprache“ eine gute Möglichkeit, Lernenden mit Sprach- und Leseproblemen berufliche Inhalte auf eine ihnen angemessene Weise nahe zu bringen, ohne Abstriche am inhaltlichen Niveau zu machen (vgl. Netzwerk Leichte Sprache o. J.). Schließlich ist auch zu prüfen, inwieweit die bestehenden Prüfungs- und Bewertungsverfahren den Ansprüchen an eine inklusive Berufsbildung genügen. Auch hier ist das Verhältnis von Standardisierung und Flexibilisierung neu zu bestimmen.

Eine Orientierungshilfe für eine Schulentwicklung, die systematisch alle Barrieren für alle Schüler/-innen reduziert, bietet der „Index für Inklusion“. Er unterscheidet drei miteinander verbundene Dimensionen einer inklusiven Schulentwicklung („inklusive Kulturen schaffen“, „inklusive Strukturen etablieren“ sowie „inklusive Praktiken entwickeln“) und stellt für jede dieser Dimensionen eine Reihe von Indikatoren als „Checkliste“ bereit, mit denen eine Schule den Stand ihrer eigenen Entwicklung prüfen kann und Anregungen für weitere Fortschritte enthält (Index für Inklusion 2003).

2 Herausforderungen im Kontext der Akademisierung

Im Wintersemester 2014/15 waren an deutschen Hochschulen 2,7 Millionen Studierende immatrikuliert. Das ist ein neuer Höchststand, nie zuvor gab es so viele Studierende in Deutschland. Im Jahr 2013 überstieg die Zahl der Studienanfänger/-innen erstmals die Zahl der Berufsausbildungsanfänger/-innen im dualen System. „Das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche bedarf einer Neubestimmung. Während die Zahl der Neuzugänge zur dualen Berufsausbildung seit längerem rückläufig ist, verzeichnen die Studienanfängerzahlen einen kontinuierlichen Anstieg“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 5f.).

Auch wenn diese Entwicklung durch doppelte Abiturjahrgänge begünstigt wurde, lässt sich grundsätzlich ein Trend zur Höherqualifizierung feststellen. Die Studienanfängerquote hat sich im Zeitraum von 1995 (26 %) bis 2013 (52 %) verdoppelt (vgl. Milde/Kroll 2015, 4). Inwieweit dieser Trend tatsächlich zulasten der Berufsausbildung geht, lässt sich am Bildungsverhalten der Studienberechtigten prüfen, denn diese können als einzige Gruppe zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium wählen. Der Anteil der Studienberechtigten an den Auszubildenden ist in den vergangenen Jahren ebenfalls kontinuierlich gestiegen und liegt im Jahr 2013 bei 25,3 % gegenüber 20 % im Jahr 2009 (a. a. O.). Auch wenn man berücksichtigt, dass die absolute Zahl der Studienberechtigten in diesem Zeitraum gestiegen

ist, deutet dies darauf hin, dass die Berufsausbildung für Studienberechtigte zumindest nicht per se unattraktiver wird. Eine genauere Betrachtung des Berufswahlverhaltens zeigt jedoch, dass sich die Studienberechtigten nur auf sehr wenige Berufe des dualen Systems konzentrieren. Es sind zu 75 % kaufmännische Berufe im Bereich von Industrie und Handel; nur sehr wenige Studienberechtigte (ca. 10 %) wählen eine Ausbildung in Produktionsberufen des Handwerks (a. a. O., 5). Damit haben zumindest die Berufe in den Fachrichtungen Bau-, Holz- und Farbtechnik ein offensichtliches Attraktivitätsproblem bei Schulabgängern mit höheren Abschlüssen. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass die Hälfte der studienberechtigten Auszubildenden nicht im erlernten Beruf bleibt, sondern im Anschluss an die Ausbildung eine Aufstiegsfortbildung absolviert oder ein Studium aufnimmt (vgl. Baethge et al. 2014, 50).

Die Beurteilung der Tendenz zur Höherqualifizierung wird gegenwärtig sehr kontrovers diskutiert. Während Kritiker von einem „Akademisierungswahn“ sprechen, der die Hochschulen blockiert und den Bedarf an beruflichen Fachkräften gefährdet (vgl. Nida-Rümelin 2014), stellt die OECD in ihrer Studie „Bildung auf einen Blick“ fest, dass Deutschland mit 28 % immer noch eine sehr niedrige Rate von Studienabsolventen/-innen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 33 % hat (vgl. OECD 2014, 5). Im Rahmen dieser Diskussion wird, wie oben angeführt, vielfach eine „Neubestimmung“ des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung gefordert.

Der Wissenschaftsrat hat hierzu „Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung“ publiziert (2014). Er empfiehlt u. a. die Ausweitung der Studien- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe II, eine zusätzliche formale Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Studium, die Unterstützung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern beim Übergang in Berufsausbildungsgänge sowie den Ausbau hybrider Ausbildungsangebote (a. a. O., 11ff.). Bei diesen Empfehlungen ist zu berücksichtigen, dass der Wissenschaftsrat die Bundesregierung vornehmlich zur strukturellen Entwicklung der Hochschulen berät und nicht zu Fragen der beruflichen Bildung. Dementsprechend beinhalten seine Empfehlungen vor allem eine Erhöhung des Anteils der Studierenden mit beruflicher Qualifikation.

Die vom Wissenschaftsrat angeführten „hybriden Ausbildungsangebote“, also die dualen Studiengänge, erleben gegenwärtig einen starken Aufwind. Die Datenbank „AusbildungsPlus“ verzeichnet für das Jahr 2014 eine Steigerung von über 10 % gegenüber dem Vorjahr und führt aktuell 1505 duale Studiengänge auf (Ausbildungsplus 2014, 6). Bei den dualen Studiengängen ist zwischen „ausbildungsintegrierenden“ und „praxisintegrierenden“ Studiengängen zu unterscheiden:

- „Ausbildungsintegrierende“ duale Studiengänge verbinden das Studium mit einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dabei werden die Studienphasen und die Berufsausbildung sowohl zeitlich als auch inhaltlich miteinander verzahnt. Es wird neben dem Studienabschluss, mittlerweile ist das im Regelfall der Bachelor, noch ein zweiter anerkannter Abschluss in einem Ausbildungsberuf erworben.

- Praxisintegrierende duale Studiengänge verbinden das Studium mit längeren Praxisphasen im Unternehmen. Zwischen den Lehrveranstaltungen an der Hochschule und der praktischen Ausbildung besteht ein inhaltlicher Bezug. Voraussetzung für eine Immatrikulation in einen praxisintegrierenden Studiengang ist eine vertragliche Bindung an ein Unternehmen, häufig in Form eines Arbeitsvertrags oder auch Praktikanten- oder Volontariatsvertrags“ (a. a. O., 5).

Beide Modelle werden in etwa gleicher Anzahl als duale Studiengänge angeboten. Diese Modelle belegen, dass Berufsbildung und akademische Bildung nicht zwangsläufig als konkurrierende Alternativen angesehen werden müssen, sondern auch miteinander verbunden werden können. Außerdem zeigt sich hier ein wechselseitiger Trend: Es besteht nicht nur die Tendenz zur Akademisierung der beruflichen Bildung, wie sie in den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen zum Ausdruck kommt. Es gibt auch die Tendenz zur „Verberuflichung“ der akademischen Bildung, wofür die praxisintegrierenden dualen Studiengänge ein Beleg sind. Bei der Umstellung der Studiengänge auf das „Bachelor-Master-Format“ sind die Bachelorstudiengänge vorrangig mit dem Ziel eines stärkeren Praxisbezugs eingeführt worden und der „Bachelor“ gilt entsprechend als berufsqualifizierender Abschluss. Darüber hinaus trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen mit der formalen Gleichstellung der Meisterausbildung mit dem Bachelorabschluss auf der gemeinsamen Niveaustufe sechs dazu bei, dass berufliche und akademische Bildung zumindest in ihrer Wertigkeit aufeinander bezogen werden. Allerdings besteht ein logischer Widerspruch bei dieser Gleichsetzung von Meister/-in und Bachelorqualifikation darin, dass Meister/-innen keinesfalls direkt in einen Masterstudiengang eintreten können; ihnen bleibt nur die Berechtigung zur Aufnahme eines Bachelorstudiums. Damit bleiben sie auf der schon erreichten Niveaustufe des Qualifikationsrahmens. Dieses Beispiel zeigt, dass im Detail bezüglich der Anrechnung beruflicher Qualifikation auf Studiengänge durch die Hochschulen noch Vieles zu regeln ist.

Eine Empfehlung zu einem „gemeinsamen Leitbild für die betrieblichduale und die hochschulische Berufsbildung“ hat die IG Metall in Form eines „Diskussionspapiers“ vorgelegt (2014). Als Ausgangspunkt dieser programmatischen Schrift werden drei aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen benannt:

- ein zunehmender Anteil prekärer Beschäftigung durch Befristung, Teilzeit- und Leiharbeit sowie Werkverträge,
- europäische Tendenzen zur Aufweichung des Berufsprinzips durch Modularisierung und einem Verständnis von „Employability“, das nicht an einen Beruf gebunden ist,
- die Tendenz, dass heute die Mehrheit der Jugendlichen ein Studium aufnimmt, zukünftig jedoch vor allem Fachkräfte im mittleren Qualifikationsbereich gebraucht werden (vgl. a. a. O., 4f).

Die von der IG Metall eingesetzte Projektgruppe spricht sich für eine „erweiterte moderne Beruflichkeit“ aus, die gemeinsame Kriterien an die betrieblich-duale und die hochschulische Bildung anlegt. In 15 Thesen wird dieses Leitbild konkretisiert. So wird hinsichtlich des Verhältnisses von erfahrungs- und wissenschaftsorientiertem Lernen postuliert:

„Das Leitbild der erweiterten modernen Beruflichkeit will, in unterschiedlicher Weise, Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung in der betrieblich-dualen Ausbildung und im Studium miteinander verknüpfen. [...] Beide Orientierungen sind gleich wichtig, sie stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis. Vielmehr sollten sie sich wechselseitig bereichern“ (a. a. O., 26).

Und auch der Inklusionsgedanke wird als Bestandteil zukünftiger Beruflichkeit gesehen: „Erweiterte moderne Beruflichkeit zielt auf Inklusion. Menschen, die durch ihre soziale oder ethnische Herkunft, aufgrund ihres Geschlechts oder von Behinderungen im Bildungs- oder Beschäftigungssystem benachteiligt oder ausgeschlossen sind, erhalten gleiche Entwicklungschancen. [...] Dies bedeutet, dass berufliches Lernen nach Dauer, Methodik, Didaktik und inhaltlichen Schwerpunkten differenzieren muss.“ (a. a. O., 29).

Inwiefern ein solches Leitbild, das berufliche und akademische Bildung integriert betrachtet, Realität werden kann, muss sich noch erweisen. Es kann jedoch festgestellt werden, dass die berufliche Bildung durch das Leitziel der Inklusion und die Tendenz zur Akademisierung in Bewegung geraten ist. Sowohl im Bereich des Übergangs Schule – Beruf als auch an der Nahtstelle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung sind Tendenzen einer „Entgrenzung“ festzustellen. Das scheint aber für die Berufsbildung keine Bedrohung zu sein, vielmehr liegt in der aktuellen Diskussion um eine größere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen eine große Entwicklungschance für das Berufsbildungssystem.

Literatur

Ausbildungsplus (2014): *Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen*. Bonn.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Nationaler Bildungsbericht 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld.

Baethge, M. et al. (2014): *Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung*. Göttingen.

Beicht, U. (2009): *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung*. In: BIBB REPORT, 11/2009.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*.

Bylinski, U./Rützel, J. (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40, H. 2, 14-17.

Bylinski, U./Vollmer, K. (2015): *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, H. 162. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung.

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Enggruber, R./Gei, J.; Lippegaus-Grünau, P./Ulrich, J.G. (2014): Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013. Bonn.

Index für Inklusion (2003): Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Milde, B./Kroll, S. (2015): Duale Berufsausbildung – noch attraktiv für Studienberechtigte?, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44, H. 4, 4-5.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

Netzwerk Leichte Sprache (o. J.): Die Regeln für Leichte Sprache. Online: www.leichtesprache.org/images/Regeln_Leichte_Sprache.pdf (18-01-2016).

OECD (2014): Bildung auf einen Blick. Ländernotiz Deutschland. Online: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick-2014-deutschland.pdf> (18-01-2016)

UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Artikel 24. Online: www.behindertenrechtskonvention.info (18-01-2016).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt.

Zitieren dieses Beitrages

Kuhlmeier, W. (2016): Problemaufriss: Zwischen Inklusion und Akademisierung. In: *bwp@Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-8.
Online: http://www.bwpat.de/spezial13/kuhlmeier_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Prof. Dr. WERNER KUHLMEIER

Universität Hamburg, Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Fachgebiet: Didaktik der Bau- und Holztechnik

werner.kuhlmeier@uni-hamburg.de

www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/kuhlmeier.html

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Hans-Jürgen LINDEMANN

(Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin)

**Inklusion und die Rolle der beruflichen Schulen –
Denkanstöße**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/lindemann_bwpat_spezial13.pdf

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

Inklusion und die Rolle der beruflichen Schulen – Denkanstöße

Abstract

Bildung ist ein Menschenrecht und steht allen zu. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Die Umsetzung inklusiver Bildung, bei der Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen können, ist damit auch für die berufliche Bildung eine zentrale Herausforderung. Doch hier sind die Zusammenhänge komplexer als im allgemeinbildenden Schulsystem. Zumindest in der dualen Ausbildung sind für die betriebliche Seite die Forderungen der Konvention schwerer umzusetzen. Schon beim Zugang zu einer dualen Ausbildung greift sie nur bedingt, da es allein den Ausbildungsbetrieben obliegt, wem ein Ausbildungsplatz angeboten wird. Der Ausbildung der Fachkräfte kommt auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung jedoch eine Schlüsselfunktion zu. Hier wird entschieden, ob und wie eine spätere Integration in den Arbeitsmarkt gelingt. Im folgenden Beitrag werden deshalb zunächst die Bedeutung von Inklusion in der beruflichen Bildung und bisherigen Ansätze diskutiert, um anschließend erweiterte Möglichkeiten und Maßnahmen darzustellen.

1 Inklusion in der beruflichen Ausbildung – worum geht es?

Der Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die es umzusetzen gilt. In ihr wurde festgelegt: Menschen mit Behinderungen haben Zugang zu einer inklusiven freien und qualitativ hochwertigen Bildung und Ausbildung in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe, auf gleicher Basis mit anderen der Gesellschaft, in der sie leben. Die Staaten sorgen für eine inklusive Bildung und Erziehung auf allen Ebenen des Bildungssystems (2008).

Der Charakter dieser Konvention ist im Unterschied zu Empfehlungen früherer Papiere als rechtlich bindend anzusehen. Die Konvention stellt somit eine verbindliche Grundlage für die Sozial- und Bildungspolitik dar, so die allgemeine Lesart. Es geht folglich um eine Politik, die Rechte beschreibt und damit den Fürsorgestatus verlässt. Diese Politik unterscheidet sich insofern von einer Politik der Integration bzw. geht über sie hinaus, als dass der Integration immer eine Separation vorausgeht bzw. vorausgegangen ist.

Bei genauerem Hinschauen zeigt sich, dass Lösungen in dem komplexen System beruflicher Ausbildung mit den unterschiedlichen Systemkomponenten, Beteiligten, Lernorten und den verschlungenen Wegen der Finanzierung keinesfalls einfach sind. Die Strukturen sind in den vergangenen 120 Jahren gewachsen und folglich in den Traditionen von Sozialpartnern tief verwurzelt. Und, „last but not least“, die dualen Ausbildungssysteme in Europa führen heute

weltweit zu den besten Übergangsquoten von der Schule in den Beruf. Darauf gegründete Beschäftigungsverhältnisse sind relativ stabil und nachhaltig, wie eine Analyse zur Jugendarbeitslosigkeit nach der Finanzkrise im Jahr 2008, wie sie der Schweizer Strahm durchgeführt hat, zeigt. In der Zusammenstellung (s. Abb. 1) sind einige Länder mit dualen Ausbildungsformen (Deutschland, Schweiz, Österreich, Dänemark, Niederlande sowie Norwegen, das mit einem kooperativen Ausbildungssystem den Vorzügen des dualen Ausbildungssystem relativ nahe kommt) anderen EU-Ländern gegenübergestellt, die nicht über ein duales Ausbildungssystem verfügen. Ähnliche Untersuchungen gibt es inzwischen auch in Deutschland (2010).

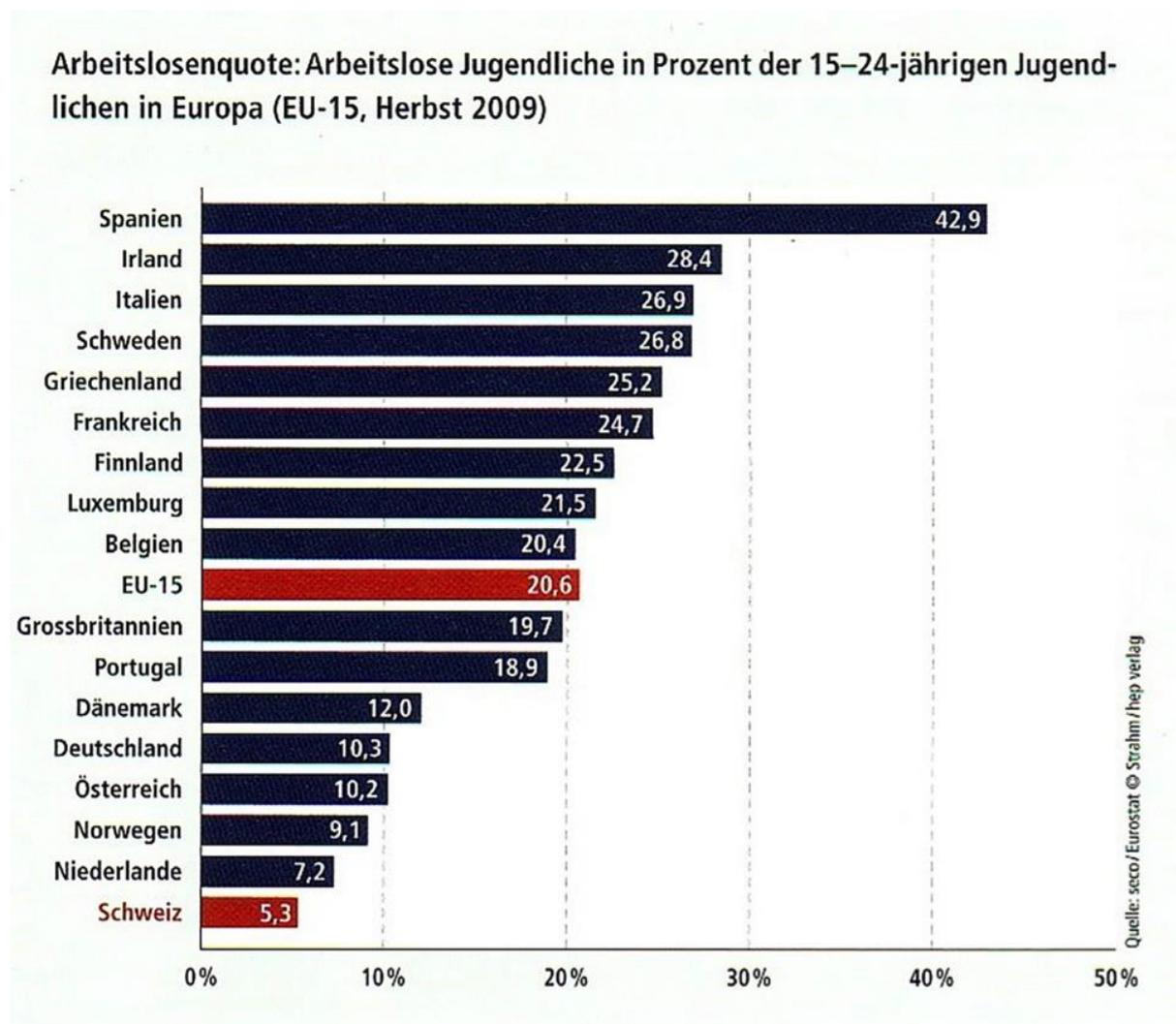


Abbildung 1: Arbeitslose Jugendliche in der EU (Quelle: STRAHM 2010, 60) 22

Ein behutsames Vorgehen ist angebracht, will man nicht die fragile Struktur dualer Ausbildung, die ja primär Marktgesetzen folgt, zerstören. Zu untersuchen ist zunächst einmal, wo es bereits inklusive Elemente im System gibt. Im Folgenden werden die Ebenen und Bereiche aufgezeigt, in denen Handlungsbedarf besteht, um anschließend erste Anregungen und Denkanstöße für Reformschritte geben zu können.

Bezogen auf die berufliche Bildung ist noch genauer zu betrachten, wo eine vertiefte inklusive Ausbildung überhaupt möglich und sinnvoll ist, will man nicht das ganze System ändern. Es ist auch zu fragen, welche Akteure die treibenden Kräfte werden können. Inklusion in der beruflichen Bildung zielt wie im gesamten Bildungssystem darauf ab, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an Bildung und Ausbildung zu ermöglichen. Statt einer defizitorientierten Ausrichtung des Ausbildungssystems betont die inklusive Bildung die aktive Beteiligung aller auch bei Beeinträchtigungen. Es geht um eine breite gesellschaftliche Verantwortung für die Teilhabe. In der beruflichen Bildung bedeutet dies präziser: Eine erweiterte Verantwortung von Unternehmen, Gewerkschaften und staatlichen Institutionen. Beeinträchtigungen sind als Funktionsbeeinträchtigungen aufgrund von anatomischen, psychischen oder psychologischen und kognitiven Schädigungen bzw. Funktionsstörungen, die typische Alltagssituationen behindern oder unmöglich machen, zu verstehen. Dem müssen sich Ausbilder/-innen und Lehrkräfte stellen. Ich verwende den Begriff der Beeinträchtigungen, denn eine Beeinträchtigung wird erst durch die gesellschaftliche Organisation von Arbeit und Leben zu einer Behinderung. Es geht im Kern darum, mit Heterogenität besser umzugehen, als das bisher der Fall ist. In einer Verbesserung des Umgangs mit Differenz auf allen Ebenen liegt die große Herausforderung in der Aus- und Weiterbildung.

Die aktuellen Ausbildungspläne und Curricula, wenn auch vielfach im Umbruch begriffen, sind allerdings anders gestaltet. Sie zielen für alle Lernenden auf das gleiche Lerntempo, die gleichen Inhalte und gleiche Lernzeit. In einem (Aus-)Bildungsgang ist für alle der gleiche Abschluss vorgegeben, der in der Regel in einer festgelegten Anzahl von Ausbildungsjahren erreicht wird. Die Festlegung der Ausbildungsdauer gehört zu den Standards der dualen beruflichen Ausbildung. Abweichungen, wie eine verstärkte Förderung einzelner Lernender oder eine verkürzte Ausbildungsdauer, bedeuten nur ein sehr eingeschränktes Aufweichen dieser Prinzipien.

An dieser Stelle sind nun für die berufliche Bildung einige grundlegende Unterschiede gegenüber der Allgemeinbildung zu konstatieren, aus denen heraus der aktuelle Diskurs bestimmt wird. Der Kernbereich der beruflichen Ausbildung in Deutschland ist die duale Berufsausbildung. Eine Ausbildung kommt durch einen Ausbildungsvertrag zwischen dem Unternehmen und dem/der Auszubildenden zustande. Der Zugang zu den dualen Ausbildungsplätzen in vielfältige Berufswege ist ein differenzierter und hochselektiver Prozess. Ein inhaltlicher Einfluss des Gesetzgebers auf diesen Prozess ist nicht vorgesehen. Bereits auf der normativen Ebene regelt das Grundgesetz über Artikel 9 (3) die Koalitionsfreiheit der Tarifpartner, die sich jedem staatlichen Zugriff weitestgehend widersetzt. Die beiden Akteure der beruflichen Bildung, die Unternehmen und die öffentlichen berufsbildenden Schulen, haben somit einen sehr unterschiedlich großen Einfluss auf die Auswahl der Bewerber/-innen um einen Ausbildungsplatz:

1. Grundsätzlich verläuft die Auswahl von Jugendlichen für eine Ausbildung in Großunternehmen anders als in Klein- und mittelgroßen Unternehmen (KMU). In Großunternehmen wie z. B. Daimler-Benz bewerben sich 400 junge Menschen auf 40-50 Ausbildungsplätze in unterschiedlichen Ausbildungsberufen (diese Größenordnung ist

z. B. in Werken wie Marienfelde in Berlin oder Ludwigsfelde in Brandenburg gegeben). In einem mehrstufigen Selektionsprozess entscheidet sich das Unternehmen für die Bewerber/-innen, die entsprechend ihrer Eignung und Leistung einen Ausbildungsplatz angeboten bekommen. Die Kriterien sind von der Geschäftsleitung festgelegt und bedürfen nur dahingehend einer Kontrolle durch den Betriebsrat (die Beschäftigtenvertretung), um eine Gleichbehandlung aller Bewerber/-innen sicherzustellen. Es bleibt dem Unternehmen überlassen, die gewünschten Profile festzulegen und die Anzahl der angestrebten Ausbildungsverhältnisse zu bestimmen. Es unterliegt dem Ermessensspielraum der Unternehmen, eine Auswahl unter mehreren, prinzipiell als geeignet angesehen Bewerber/-innen zu treffen. In klein- und mittelgroßen Unternehmen ist die Auswahl hinsichtlich der Bewerberlage meist nicht so groß. Gerade in den letzten Jahren, in denen viele junge Menschen ein Studium aufnehmen und somit die Gruppe der Bewerber/-innen kleiner wird, müssen diese Unternehmen sich aktiv um Auszubildende bemühen. Insgesamt ist der Zustrom zum Ausbildungsmarkt von mehreren Faktoren abhängig (Konjunktur, Fachkräftebedarf, Zahl der Schulabsolventen/-innen, Studierendenzahl etc.), vor allem aber den Schwankungen des Arbeitsmarktes. Die Vergabe von Ausbildungsplätzen ist in Deutschland primär marktgesteuert. Dies trifft Menschen mit Beeinträchtigungen besonders stark, die kaum die gleichen Chancen haben, in ein Regelausbildungsverhältnis zu gelangen.



Abbildung 2: Der Preis des beruflichen Aufstiegs sind die Stufen einer Treppe

2. Die Berufsbildungszentren (in Berlin Oberstufenzentren) bekommen von den Kammern eine Mitteilung, wer in die Ausbildungsklassen der jeweiligen Berufe aufzu-

nehmen ist. Eine wie auch immer geartete Beteiligung an der Entscheidung, wer in einem Unternehmen einen Ausbildungsvertrag bekommt und wer nicht, steht weder den Berufsbildungszentren noch der Bildungsverwaltung zu.

Festzuhalten ist, dass der Kernbereich beruflichen Lernens, die duale Berufsbildung, ausgesprochen differenziert und hochselektiv angelegt ist. Der Zugang zur beruflichen Bildung ist begrenzt. Eine Teilhabe im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, die Möglichkeit einer staatlichen Einflussnahme und damit ein Hinwirken auf die inklusive Teilnahme aller Personengruppen ist bislang nur eingeschränkt umsetzbar. Umgekehrt gilt, dass aus den dargelegten Gründen eine inklusive duale Berufsausbildung primär von der betrieblichen Seite her zu denken ist. Hier gibt es inzwischen eine ganze Reihe von neuen Ansätzen. Auch die Gewerkschaften haben Vorstellungen zur Inklusion entwickelt. So gibt es z. B. die Forderung, jedem/r Jugendlichen einen qualifizierten Ausbildungsplatz anzubieten. Demnach habe Inklusion bereits an der Schwelle Schule – Ausbildung stattzufinden.

2 Zur beruflichen Integration durch Exklusion in der Ausbildung?

Dem Staat als Partner der dualen Ausbildung kommt die Aufgabe zu, für diejenigen, die von Exklusion betroffen sind und für die eine Teilhabe an dualer Ausbildung aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, angemessene (meist vollschulische) Ausbildungen und Maßnahmen bereitzustellen.

Einige dieser Maßnahmen sind:

- **Finanzielle Anreize für Unternehmen:** So kann eine erweiterte Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht werden.
- **Aufbau von Unterstützungssystemen:** Berufsbildungszentren bieten dem betroffenen Personenkreis besondere Fördermöglichkeiten an. Ebenso sind hier die beruflichen Schulen mit besonderen sozialpädagogischen Aufgaben und Profilen zu nennen. Sie verfügen über ein speziell ausgebildetes Personal, das mit den Beeinträchtigungen im Lehr-Lernprozess umgehen kann und angepasste Förderangebote bereitstellt. Auch die Berufsförderungswerke gehören dazu. Da es sich bei diesen Schulen nicht um „Regelschulen“ der beruflichen Ausbildung handelt, werden die Schüler/-innen hier zwar besonders gefördert, aber im Grunde wird damit Exklusion betrieben.
- **Der Staat als Arbeitgeber:** Hierbei geht es um gesetzliche Regelungen für staatseigene Unternehmen, meist des öffentlichen Dienstes. In vielen Behörden und öffentlichen Betrieben gibt es nach Anteilsvorgaben vorgehaltene Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderungen und in der Folge auch Ausbildungsplätze für Menschen mit Beeinträchtigungen. Das gilt als Sollvorschrift im Prinzip auch für Unternehmen der freien Wirtschaft. Das wird allerdings nur bedingt umgesetzt, weil Unternehmen sich durch Zahlung einer Ausgleichsabgabe von der Pflichtquote befreien können. Es handelt sich auch hier bezogen auf die Ausbildung um eine zeitweise Exklusion mit dem Ziel der späteren beruflichen Integration?

- Berufsbildungsgesetz im § 66 (ähnliche Regelung in der Handwerksordnung): Danach besteht die Möglichkeit, Berufe mit verminderten bzw. spezifischen Anforderungen zu gestalten. Es sind dies sogenannte theoriegeminderte Ausbildungsberufe. Hier haben Kammern einen weitreichenden Ermessensspielraum in der Ausgestaltung. Der Unterricht findet in besonderen Schulen mit speziellen Förderangeboten oder auch den Berufsförderungswerken statt, die über entsprechende Fördermaßnahmen und -instrumente verfügen und vor allem sozialpädagogisch qualifiziertes Personal beschäftigen. Die für eine solche Ausbildung geschaffenen und von den Arbeitsagenturen geförderten Träger leisten oft den betrieblichen Teil der Ausbildung und integrieren eine sozialpädagogische Unterstützung. Auch mit diesem Modell wird zur besonderen Förderung eine bedingte Exklusion umgesetzt, damit eine spätere Integration in das Arbeitsleben möglich wird. In der Ausbildung ist ein gesondertes Lerntempo vorgesehen und es wird mit modifizierten Standards für die Berufsausbildung gearbeitet.
- Werkschulen (§ 136 SGB IX): Eine besondere Herausforderung stellen Personen dar, die aufgrund der Art und Schwere der Behinderung noch nicht den Anforderungen an eine Ausbildung (gem. BBIG § 66) gerecht werden. Sie haben einen Anspruch, in Werkschulen aufgenommen zu werden. Doch auch hier handelt es sich um eine vom Regelsystem exklusive Bildungsmaßnahme.

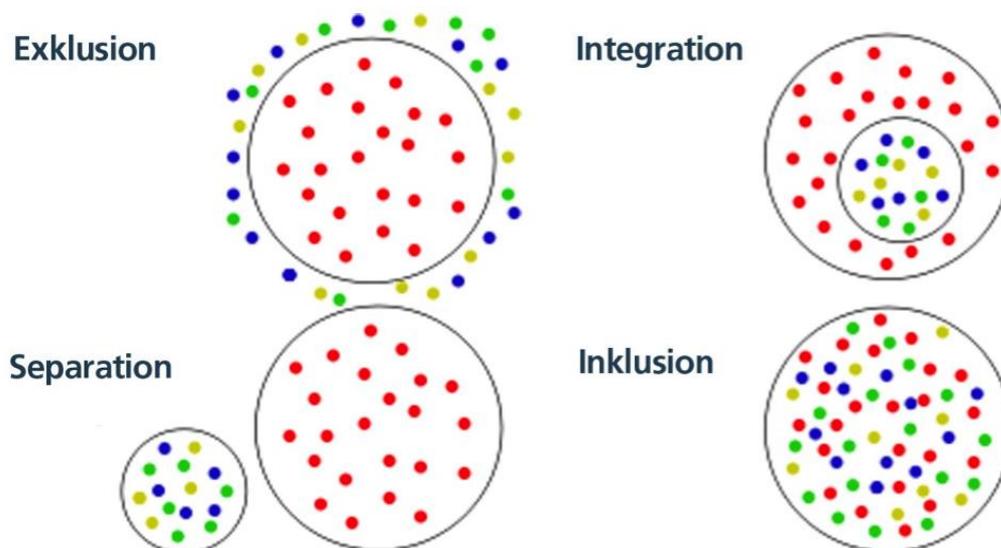


Abbildung 3: Von der Exklusion zur Inklusion. Quelle: Behindertenrechtskonvention

In historischer Perspektive ist ein inklusives Denken gerade dem Bauwesen nicht ganz fremd. Im Hauptberuf des/der Maurers/Maurerin gab es z. B. in der früheren DDR den „Fluchtmaurer“, der in der Kolonne zwischen anderen Facharbeitern/-innen „an der Schnur“ mauerte, wobei die Schnur von anderen Fachkräften „gesteuert“ wurde. Die Schnur wurde nach und nach und Schicht für Schicht im richtigen Maß der Maßordnung nach oben versetzt. Auch in Westdeutschland gab es abgestufte Berufe.

Die Abstufung der Berufe war aber nicht das Entscheidende. Vielmehr wird die Kultur eines inklusiven Denkens und Handelns daran deutlich. Als Auszubildende wurden diese zukünftigen Maurer/-innen von den Prüfungsausschüssen auch mit sehr knappen Ergebnissen in den Beruf verabschiedet. Sie wurden mit Gesellenbriefen freigesprochen, allerdings mit dem Hinweis, in den Kolonnen „an der Schnur“ zu mauern. Solidarität im Handeln der Fachkräfte spielte eine große Rolle. Das ist nicht zu unterschätzen. Es gab ein breites Verständnis inklusiver Kompetenzentwicklung, bei der Defizite der Auszubildenden in der Theorie akzeptiert und mit einer Kompetenz im praktischen Tun ausgeglichen wurden. Dies ermöglichte eine berufliche Tätigkeit unter Gleichen über lange Jahre. Basis waren Werte wie Solidarität und ein tief in der Kolonne verankerter Teamgedanke. Es zählte das Gesamtergebnis der Kolonne und darauf waren alle stolz.

Diese Praxis verlor sich erst Ende der neunziger Jahre, als die Beschäftigtenzahlen im Baugewerbe von ca. 1,5 Millionen im Jahr 1995 in nur zehn bis zwölf Jahren auf ca. 760.000 Beschäftigte sank. Die Facharbeit der Kolonnen „wanderte“ nach der sogenannten Osterweiterung der EU weitgehend in die neu aufgenommenen osteuropäischen Länder ab. Rationalisierungen im Bauprozess taten das Übrige. Die Zahl der dualen (betrieblichen) Auszubildenden in den Berufen des Bauhauptgewerbes ging z. B. in Berlin von ca. 700-800 im Jahr 1995 auf unter 200 in den Jahren 2007-2010 zurück. Seither sind die Zahlen relativ stabil auf niedrigem Niveau geblieben. Erst in den letzten beiden Jahren stiegen sie wieder leicht an.

Der strukturelle Umbruch der Bauunternehmen hin zu Projekt- und Systemanbietern und die Europäisierung der Bauwirtschaft mit nachgeordneten Subunternehmensstufen erfasste nach und nach fast die gesamte Branche und hat sie grundlegend verändert. Für ein inklusives Denken im betrieblichen Alltag, wie es in der Vergangenheit umgesetzt wurde, gibt es kaum noch Platz.

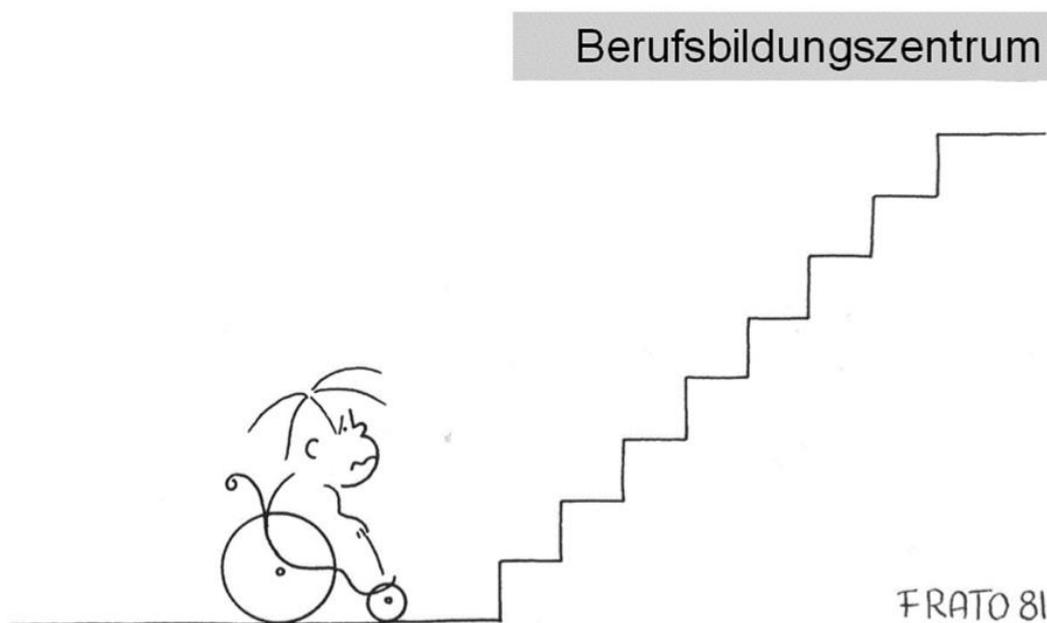


Abbildung 4: Zugänge

Neben der marktgesteuerten dualen Ausbildung obliegt es jedoch der staatlichen Ausbildung (unterteilt in Berufsorientierung, Übergangssystem, vollschulische Ausbildung, Ausbildungs-Plus, Studienbefähigung), notwendige Korrekturen und Ergänzungen zum Marktgeschehen zu schaffen. Staatliche Programme zielen darauf, junge Menschen, die noch nicht ausbildungsreif sind, in die duale Ausbildung zu integrieren, Marktverwerfungen und Strukturwandel abzufedern und durch Kompensationsangebote zu korrigieren sowie die duale Ausbildung am Lernort Schule so zu gestalten, dass Übergänge in ein Studium möglich werden. (Eine Ausnahme sind die Fachschulen, z. B. in der Erzieherausbildung, wo der Staat die Gesamtverantwortung mit einer vollschulischen Ausbildung wahrnimmt, was hier der Vollständigkeit halber am Rande erwähnt sein soll.)

Was nun die Integration und zukünftige Inklusion angeht, ist also in der beruflichen Bildung zunächst einmal Exklusion vorherrschend.

- Auch im sogenannten Übergangssystem (z. B. Ausbildungsbausteine, Berufsfachschule, berufsqualifizierende Lehrgänge, die integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA) etc.) starten jedes Jahr weiterhin große Gruppen junger Menschen, die vom bisherigen hochgradig selektiven Schulsystem dorthin verwiesen wurden und damit an exklusiven besonderen Maßnahmen teilnehmen. Das geschieht meist nach erfolgloser Suche eines Ausbildungsplatzes im dualen System. Die Selektionsmechanismen wirken also sehr stark.
- Man mag das als Paradoxie des Systems verstehen, aber nach der Sozialgesetzgebung wird jedem Menschen mit Förderbedarf von den Arbeitsagenturen ein „Merkmal“ zugeordnet. Erst danach sind eine Förderung und Unterstützung möglich. Die Berufsförderungswerke und Schulen mit sozialpädagogischen Angeboten erhalten ihre zu fördernden Jugendlichen erst nach der Feststellung und Festlegung jener Merkmale, die auch weitgehend die Finanzströme der Förderung steuern. Erst der „Etikettierung“ (und damit auch der Stigmatisierung) folgen die bekannten Fördermaßnahmen.

Diese Fördermaßnahmen sind, bezogen auf die Integration in Beruf und Arbeit gar nicht mal so ineffektiv, denn die Berufsförderungswerke und die beruflichen Schulen mit sonderpädagogischer Prägung verfügen über hochkompetente und multiprofessionelle Teams, die in den meisten Fällen eine anerkannt gute Arbeit leisten. Es ist auch zu betonen, dass sich die Jugendlichen in diesen Schulen zum ersten Mal in ihrer Schullaufbahn wohl fühlen. Sie fühlen sich gut aufgehoben. Sie fühlen sich verstanden. Wertschätzung und eine primär auf die Persönlichkeitsentwicklung zielende Bildung und Ausbildung finden in diesen Einrichtungen tatsächlich statt. Ist damit Exklusion als ein Weg zur Integration und Inklusion in die Gesellschaft zu verstehen? Nach der UN-Behindertenrechtskonvention steht die Forderung im Raum, dass alle Jugendlichen mit Beeinträchtigungen einen Rechtsanspruch auf einen Zugang zu allen Bildungseinrichtungen haben sollen, also auch zu dem Berufsbildungszentrum, das für die jeweilige Berufsausbildung im Regelfall in Frage kommt.

Weiterhin wird gefordert, dass nicht die Auszubildenden sich an das Ausbildungssystem anpassen müssen, sondern das inklusive Denken zielt darauf, dass Ausbildungssystem den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der jungen Menschen anzupassen. Dies ist ein langfristiges Ziel, was kaum in den nächsten Jahren realisierbar scheint. Möglich sind aber kleine Schritte, die auf ein inklusives Denken, Handeln und Ausbilden hinarbeiten. In jedem Fall ist ein breites Verständnis von Inklusion erforderlich, das weit über die bisherigen Merkmale und deren scheinbare Ausschließlichkeitsform hinausgeht. Es muss darum gehen, die ganze Breite von Vielfalt Heterogenität und „diversity“, wie das heute genannt wird, zu erkennen, sichtbar zu machen und alternative Handlungsstrategien für die unterschiedlichen Gruppen zu entwerfen. Wir stehen vor einem Kulturwandel in der beruflichen Ausbildung.

Mögliche Veränderungen in kleinen Schritten sind folgende:

1. Die gesamte Förderung ist bisher auf Individuen abgestellt. Danach werden Ressourcen bemessen. Vorstellbar ist auch eine Gruppenförderung, die dann allerdings andere Finanzierungsströme voraussetzt. Die Profilbildung von Berufsbildungswerken, die größere Autonomie von Zentren der Förderung wie auch der Oberstufenzentren macht dies möglich.
2. Ein Umdenken setzt nach und nach auch in Unternehmen der freien Wirtschaft ein, Personalabteilungen erkennen die besonderen Potenziale von Menschen mit Beeinträchtigungen.
3. Wenn auch die Sozialgesetzgebung nicht von heute auf morgen verändert werden kann, ist zumindest eine Flexibilität anzustreben, einmal zuerkannte „Merkmale“ (Förderbedarfe) in Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben im Prozess der Ausbildung verändern zu können. Jungen Menschen müssen alle Wege trotz fixierter Förderbedarfe offen stehen.
4. Alle jungen Menschen, auch die mit Beeinträchtigungen, sollten Zugang zu den Berufsbildungszentren und beruflichen Schulen haben. Dies erfordert, dass sich die Berufsbildungszentren darauf einstellen und multiprofessionelle Teams aufbauen. Die UN-Behindertenrechtskonvention erfordert eine professionelle Beratung von Eltern und jungen Menschen mit Beeinträchtigungen bei der Wahl der Bildungseinrichtung, in die junge Auszubildende gehen, so sie nicht in der dualen Ausbildung verankert ist.
5. Die Organisation des beruflichen Schulwesens wird sich schrittweise ändern müssen. Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben wie auch die Berufsbildungszentren müssen sich neuen Gruppen junger Menschen, die eine Ausbildung anstreben, gegenüber öffnen.
6. Die Lernorganisation wird sich ändern müssen. Aber da sind viele Berufsbildungszentren bereits auf gutem Wege. Das Lernen im Gleichschritt weicht einer differenzierten Lernorganisation mit auf die jeweiligen Individuen abgestimmten Lernkonzepten und Lernwegen. Die Kompetenzperspektive eines Lernens mit Kompetenzrastern und Kompetenzchecklisten und sozialpädagogischer Förderung eröffnet neue Möglichkeiten einer Binnendifferenzierung und spezifischen Förderung in den Lerngruppen.

All das wird ohne finanzielle Ressourcen kaum möglich sein. Vor allem wird die Öffnung hin zu einem breiten Inklusionsverständnis dazu führen, dass die Vielfalt der schon jetzt in den Berufsbildungszentren vorhandenen Menschen mit Beeinträchtigungen erst einmal sichtbar wird. Viele junge Auszubildende sind heute in Klassen und Lerngruppen, ohne dass es eine „offizielle“ Feststellung von Beeinträchtigungen bei dem einen oder der anderen gibt. Lehrkräfte wissen das, ahnen es und entwickeln, so gut es geht, spezifische kleine Förderansätze für diese Lernenden. Der Zustand ist unbefriedigend, aber zunächst einmal real vorhanden.

3 Maßnahmen und Veränderungen für ein inklusives Lernen mit dem Ziel einer anerkannten Ausbildung für alle

Mit der Debatte um Inklusion ist auch eine Diskussion zur Veränderung der Schulstruktur entbrannt. Da ist zum einen der Vorschlag, die Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben in die Berufsbildungszentren zu integrieren. Dann hätte man, so die Annahme, in den großen Berufsbildungszentren die multiprofessionellen Teams in das Gesamtsystem integriert. Eine nur scheinbar gute Lösung, wie auch Erfahrungen in Berlin zeigen. In Berlin-Spandau wurde vor Jahren eine Förderschule in das Oberstufenzentrum Bautechnik I integriert. Allerdings ging in den folgenden Jahren die besondere multiprofessionelle Kompetenz mehr oder weniger schnell in der Großorganisation verloren. Die besondere Teamstruktur löste sich in der Schule auf. Gegen solche Pläne aus der Verwaltung wehren sich die Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben, weshalb das heute keine ernsthafte Diskussion mehr ist. Der umgekehrte Gedanke wird allerdings mit Erfolg erprobt und umgesetzt: Die Öffnung der Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben hin zu den sogenannten „normalen“ Auszubildenden, also denen ohne Fördermerkmal. Das wiederum löst in der Verwaltung nur Kopfschütteln aus.

Schulen wie die Annedore-Leber-Oberschule in Berlin (öffentliche Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe) haben multiprofessionelle Teams und verfügen über jahrelange Erfahrungen im Umgang mit lernschwachen, sozial benachteiligten Schüler/-innen und solchen mit vielfältigen Beeinträchtigungen. Eine Erweiterung ihrer Schülerschaft um nicht beeinträchtigte Auszubildende in „normalen“ dualen Berufen kann schnell zu einem vertieften inklusiven Lernen führen. Das Annedore-Leber-Berufsbildungswerk in Berlin hat zudem erste Erfahrungen bei der verzahnten Ausbildung mit Betrieben gesammelt. Junge Menschen mit Beeinträchtigungen können den zweiten Teil ihrer Ausbildung in einem Betrieb absolvieren. Weiterhin tauscht man mit den Betrieben Auszubildende aus: Betriebliche Auszubildende kommen in die Werkstätten des Bildungswerkes, umgekehrt gehen Auszubildende des Bildungswerkes in Betriebe. Dort ist man auf gutem Wege zum inklusiven Lernen und zur inklusiven beruflichen dualen Ausbildung. Zu den Maßnahmen im Einzelnen:

a) In der dualen Ausbildung tut sich etwas am Lernort Betrieb.

Ob es nun der Fachkräftemangel ist oder ob Unternehmen angeregt durch die Debatte um Heterogenität die Potenziale von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen erkennen (z.B. der/die Autist/-in als wertvolle/-r Mitarbeiter/-in einer IT-Firma) oder was auch immer zu

einem schrittweisen Umdenken führt: Fördermaßnahmen in der betrieblichen Ausbildung haben Konjunktur. Viele Betriebe gehen inzwischen auf lernschwache und anderweitig benachteiligte Jugendliche zu. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat in Zusammenarbeit mit den Kammern eine Zusatzqualifizierung für Ausbilder/-innen im Umfang von ca. 300 Stunden entwickelt. Der Kurs schließt mit einem Zertifikat ab und ermöglicht Unternehmen in der dualen Ausbildung eine viel umfassendere Förderung von Menschen mit Behinderung als bisher. Auch wenn das von Unternehmen erst schleppend angenommen wird, weist dieser Schritt in die richtige Richtung. Vielfalt ist heute auch in vielen Unternehmen ein Thema, wenn es um die Begründung von dualen Ausbildungsverhältnissen geht. Die Haupthinderungsgründe sind bisher in der langen Dauer der Zusatzqualifizierung zu sehen. Eine so lange Freistellung erscheint vielen Unternehmen nicht möglich. Wenn auch die Kurse nicht in Gänze besucht werden, schicken Unternehmen vor allem in Süddeutschland ihre Ausbilder/-innen in ausgewählte Module der Zusatzausbildung, um ihr eigenes Kompetenzprofil in der Ausbildung zu erweitern. Es bleibt zu beobachten, wie sich das entwickeln wird.

In die betrieblichen Maßnahmen einer besonderen Förderung werden auch die ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH) einbezogen, an denen heute schon ca. 40.000 Jugendliche teilnehmen. Dies wird dazu führen, dass sich auch die schulischen Lernorte umstellen müssen. Auszubildende mit Beeinträchtigungen werden immer häufiger in den Klassen dualer Berufe sitzen und die Berufsbildungszentren werden kaum umhinkommen, multiprofessionelle Teams aufzubauen.

b) Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung entstand, so Collingro et al., 1980 in einer ähnlichen Situation, wie wir sie heute vorfinden: Viele junge Menschen ohne Schulabschluss (heute oft auch mit Hauptschulabschluss), sozial benachteiligte Jugendliche und vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund durchliefen weitgehend „sinnlose“ Maßnahmekarrieren. Dadurch wurden Zeit und Ressourcen vergeudet, die für eine Ausbildung dringend benötigt wurden. Durch ein neues Ausbildungsprogramm des Bundesbildungsministeriums, das 1987 von der Bundesanstalt für Arbeit übernommen wurde, erhielten diese Jugendlichen eine intensive individuelle Förderung durch Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen und Sozialpädagogen und -pädagoginnen während ihrer Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen. Durch das hohe Engagement in der täglichen pädagogischen Arbeit wurde viel geleistet und es wurden Erfolge erzielt. Auf individuelle Brüche und Entwicklungsverzögerungen, auch auf Verhaltensprobleme konnte erfolgreich reagiert werden. Berufsausbildung für alle erschien machbar. Rund zwei Drittel der Jugendlichen, die vor 1980 wegen ihrer Benachteiligungen ohne Ausbildung blieben, erreichten durch diese Förderung einen Berufsabschluss. Aber auch diejenigen, die den Abschluss nicht erreichten, hatten während der Ausbildungszeit so viel gelernt, dass sie leichter eine Arbeit fanden. Wichtig für den Erfolg dieser anspruchsvollen Ausbildung waren Maßnahmen zur Sicherung der Qualität (vgl. Collingro et al. 2011), sowie der intensiven Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Aus diesen Erfahrungen ist zu lernen und es ist daran anzuknüpfen. Es gilt sie systematisch aufzuarbeiten und daraus Schlussfolgerungen für die heutige Situation zu ziehen. Heute, 30

Jahre später, wird u. a. über neue Kombinations- und Kooperationsmodelle zwischen dualer und vollzeitschulischer bzw. außerbetrieblicher Ausbildung und den unterschiedlichen Trägermodellen, welche die soziale Inklusion benachteiligter und lernschwacher Jugendlicher ermöglichen, nachzudenken sein.

Gute Ansätze sind heute in Hamburg zu sehen, wo das Übergangssystem grundlegend neu gestaltet wird. Besondere Bedeutung haben die Maßnahmen, Jugendliche aus dem Übergangssystem heraus systematisch über Praktika und andere Maßnahmen an Betriebe heranzuführen. Das geschieht mit dem ersten Ziel einer spezifischen Berufsorientierung in einer bereits ins Auge gefassten Branche. Das zweite Ziel, das Hauptziel, ist die Integration in die duale Ausbildung. Schon heute bleiben ca. 37 % der Jugendlichen an den Betrieben „kleben“, will sagen, das Unternehmen entscheidet sich dafür, den Jugendlichen ausbilden zu wollen. Die Integration in eine duale Berufsausbildung gelingt. Ermöglicht wird dies durch die enge Kooperation der Berufsbildungszentren mit erfahrenen Trägern wie der Hamburger Arbeitsassistenten, deren sozialpädagogisch hoch qualifizierte Mitarbeiter/-innen in die schulischen Teams integriert sind und die zudem die schwierige Zusammenarbeit mit den Betrieben gestalten helfen (vgl. Sturm et al. 2013).

c) Berufsbildungszentren: Individualisiertes Lernen, didaktische und methodische Bezüge

Das Prinzip der Handlungsorientierung, Uhe/Meyser sprechen vom „handelnden Lernen“, ist die Grundlage nahezu allen beruflichen Lernens (2006). Es geht um das Planen, Durchführen und Bewerten konkreter beruflicher Handlungen. Am Lernort Schule sind ausgewählte berufliche Handlungen Basis der Kompetenzentwicklung. Aus beruflichen Handlungssituationen werden Lernsituationen entwickelt. Dieser Grundansatz der Lernfelddidaktik greift inzwischen auch in anderen Bildungsgängen. Die Reflexion realer beruflicher Handlungsabläufe spielt dabei eine wichtige Rolle, um sich das erforderliche Sachwissen am Lernort Schule erarbeiten zu können. Erarbeitende Lernformen nehmen neben der Präsentation des Sachwissens eine wichtige Rolle ein. Labore, Werkstätten und Lernbüros gehören heute zur Ausstattung moderner Berufsbildungszentren, um grundlegende Konzepte und Verfahren des jeweiligen Berufes im Labor unter Anleitung, und zunehmend eigenständig, nachvollziehen zu können. Das Erfahrungslernen, das entdeckende Lernen spielen eine wichtige Rolle.

Gesteuert wird das Lernen im beruflichen Unterricht heute meist durch Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Projekte in der Unterrichtsarbeit. Wie auch immer die Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Projektaufgaben im Einzelnen gestaltet werden, meist liegt ihnen das Prinzip einer vollständigen Handlung zugrunde. Sie haben einen auffordernden Charakter für das Lernen, es geht um handelndes Lernen. Das Ergebnis ist ein Produkt, sei es ein kleines Werkstück oder aber auch die Darstellung eines Arbeitsablaufes auf einem Plakat im Lernfeldunterricht. Bezüge zur beruflichen Handlung sind gegeben. Das Lernen ist im beruflichen Kontext verortet.

Die Weiterentwicklung vorhandener Lernaufgaben zu sogenannten „Lernjobs“ für Phasen des individualisierten Lernens gehört zu den Herausforderungen binnendifferenzierter Unterrichtsgestaltung und der systematischen Einbindung von Kompetenzchecklisten.

Das individualisierte Lernen ist die konsequente Weiterentwicklung dieser Lernprinzipien mit dem Unterschied, dass die Aufgaben jetzt ausdifferenziert und auf einzelne kleine Lerngruppen oder einzelne Auszubildende bzw. Schüler/-innen bezogen werden. In der Fachliteratur der Kompetenzrasterarbeit wird häufig von Lernjobs gesprochen. Im Prinzip sind diese Lernjobs für das berufliche Lernen nichts anderes als gestufte, im Umfang kleine und für Lernende überschaubare Lernaufgaben. Auch Lernjobs haben einen Situationsbezug, wie wir das aus der Lernfelddidaktik seit langem kennen. Lern- und Arbeitsaufgaben haben als Basis eine Lernsituation mit Bezug zur beruflichen Handlung. Auch der Lernjob erfordert die Planung des eigenen Lernens, die möglichst eigenständige und selbstgesteuerte Durchführung der Lernschritte und die Kontrolle bzw. Auswertung der Lernhandlung: „Wurde der Kompetenzzuwachs erreicht?“ „Kann ich das, was an Kompetenz gefordert wird?“, sind die zentralen Fragen beim individualisierten Lernen. Aus diesen Gründen knüpft das individualisierte Lernen an bekannten Prinzipien beruflichen Lernens an.

Die Einführung von Lernphasen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen für Gruppen von Lernenden oder auch für einzelne Lernende ist aufwendig, weil solche Lernphasen beratungsintensiv sind.

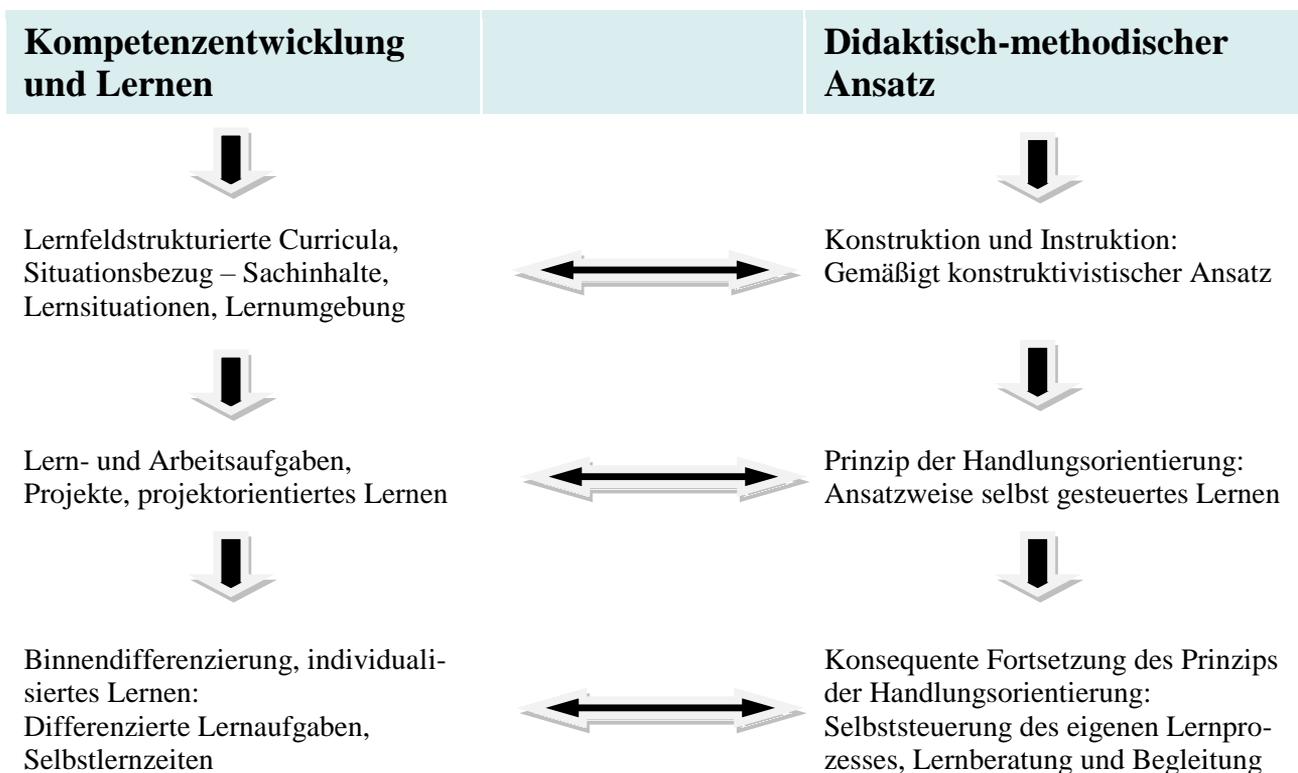


Abbildung 5: Lernen, Kompetenzentwicklung und didaktische Bezüge

Die Grundlage des individualisierten Lernens mit Checklisten bilden drei Schritte:

- Wo stehe ich, welche Kompetenzen habe ich bereits erworben?
- Wo will ich hin? Zielorientierung im Lernprozess ist hier wie auch sonst unerlässlich.

- Ich kann mich darauf verlassen, dass ich beim selbst gesteuerten und selbstverantworteten Lernen begleitet werde.

Im Kern geht es um eine sukzessive Übernahme von Verantwortung für das Lernen durch den Lernenden selbst. Neu ist die Steuerung dieses Lernens durch Kompetenzlisten, genauer: Kompetenzanforderungslisten. Das Instrument ist im Unterricht eine Checkliste. Ob das beim beruflichen Lernen immer gleich ein vollständiges Kompetenzraster sein muss, sei dahingestellt. Meist reichen zunächst Kompetenzlisten für einen Lernbereich und eine darauf folgende Differenzierung und Konkretisierung der Kompetenzen in Einzelkompetenzen, Fertigkeiten und Wissen in Form von Kompetenzchecklisten. Dieses Verfahren ist aufwendig, erfordert ein Team von Lehrkräften und ist am besten zu realisieren, wenn sozialpädagogisch geschulte Lehrkräfte oder Sozialpädagogen und -pädagoginnen mitarbeiten. Die Arbeit mit Kompetenzchecklisten und unterschiedlich gestalteten Lernaufgaben erfordert eine Lernberatung, ein Coaching der Lernenden. Sozialpädagog/inn/en und Lehrer/-innen können gemeinsam entsprechende Beratungsleitfäden und Konzepte entwickeln und umsetzen. Sie sind die Basis multiprofessioneller Teams, mit denen eine erweiterte binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung gelingen kann. Inklusives Unterrichten in heterogenen Lerngruppen kann so Gestalt annehmen.

Dem werden viele Gründe entgegenhalten: „Das mit der Umsetzung der Lernfelder ist alles schon schwierig genug. Und dann sollen auch noch irgendwelche Behinderte mit unterrichtet werden! Die gehen doch unter! Wir kennen uns mit Sonderpädagogik nicht aus und die anderen Schülerinnen und Schüler werden die garantiert mit Mobbing überziehen.“ Die Gefahr ist real und nicht von der Hand zu weisen. Lehrer/-innen müssen sich selbst qualifizieren und etwas über den Umgang mit behinderten Schüler/-innen lernen. Dies ist kein unüberwindbares Hindernis; in jedem Berufsfeld gibt es Behinderungsarten, die häufiger anzutreffen sind und solche, die kaum vorkommen. Auch die übrigen Schülerinnen und Schüler sowie die ganze Schule müssen sich darauf vorbereiten, die neue Schülerschaft aufzunehmen. Das ist ein Schulentwicklungsprozess, der längerfristig anzulegen ist.

Schulen, die diesen Weg gehen, leisten eine wichtige Vorarbeit zum inklusiven Lernen. Lernen im Gleichschritt wird ausdifferenziert und auf die unterschiedlichen heterogenen Lerngruppen bezogen. Viele Berufsbildungszentren haben sich auf den Weg gemacht. Inklusion bedeutet vor allem eine veränderte Ausbildungskultur an allen Lernorten. Das duale Ausbildungssystem beginnt, sich an die jungen Auszubildenden in all ihrer Vielfalt mit und ohne Beeinträchtigungen anzupassen und individuell zugeschnittene Konzepte und Verfahren zu entwickeln. Die ersten Schritte sind getan, wenn der Weg auch noch sehr lang und steinig sein wird. Die ansatzweise Umsetzung einer inklusiven Berufsausbildung wird ganz wesentlich davon abhängen, ob die Politik entsprechende Ressourcen bereitstellen wird. Nur so kann die aufwendigere Unterrichtsgestaltung mit binnendifferenzierenden Verfahren und sozialpädagogischer Unterstützung auf mittlere Sicht gelingen.

Die duale berufliche Ausbildung ist ein hervorragendes und bewährtes Modell der Qualifizierung mit einer umfassenden Kompetenzentwicklung an den unterschiedlichen Lernorten. Die

Leistungsfähigkeit des Systems, insbesondere die Fähigkeit zur Inklusion müssen wir alle weiter entwickeln und steigern.

Literatur

Collingro, P. et al. (2011): Berufsausbildung für alle ist machbar. Berufsausbildung für alle – heute endlich verwirklichen. Positionspapier, Dezember 2011.

Strahm, R. H. (2010): Warum wir so reich sind. Wirtschaftsbuch Schweiz, 2. Aufl., Bern.

Sturm, H. et al. (2014): Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AV DUAL – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg, HIBB 2014 (ESF-Projekt 2011-2013).

Uhe, E./Meyser, J. (2006): Handelnd Lernen in der Bauwirtschaft. Handreichung für die Ausbildung. 3. Aufl., 2006.

UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online: <http://www.behindertenrechts-konvention.info/inklusion-3693/> (15-05-2015).

Zitieren dieses Beitrages

Lindemann, H. J. (2016): Inklusion und die Rolle der beruflichen Schulen – Denkanstöße. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-15.
Online: http://www.bwpat.de/spezial13/lindemann_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Dr. HANS-JÜRGEN LINDEMANN

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin,
Arbeitsbereich gewerbliche Schulen der regionalen Fortbildung
Berlin

hjl@halinco.de

www.berlin.de/sen/bjw/

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Frauke GÖTTSCHE

(Berufskolleg Opladen)

**Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld
zwischen Inklusion und Akademisierung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche_bwpat_spezial13.pdf

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

Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht am Berufskolleg in den Fachrichtungen Bau, Holz, Farbe eine berufliche Grund- oder Weiterqualifizierung anstreben („zweite Chance“). Mit welchen bildungsbiografischen und sozialen Erfahrungen kommen sie an? Wo sind sie verankert? Was bewegt sie? Oder anders ausgedrückt: Was verlangt man eigentlich von ihnen, wenn sie sich „in die richtige Richtung bewegen“ sollen? Wie können sie soziale (Selbst-)Zuschreibungen „durchbrechen“ oder in das akademische Milieu „vorstoßen“? Was kostet es sie? Was gewinnen sie? Wann sind sie dazu bereit? Wie finden und behalten sie den „roten Faden“ auf ihrem individuellen Bildungsweg?

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Verantwortliche an Berufsschulen, in Betrieben oder in Maßnahmen der freien Träger Jugendliche individuell unterstützen können, ihren Bildungsweg eigenverantwortlich in Angriff zu nehmen und damit die Grundlage für ein erwachsenes Lebens- und Selbstkonzept zu legen. Darüber hinaus werden die dafür erforderlichen Abstimmungsprozesse beschrieben und Schlüsse für die daraus resultierenden Anforderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte gezogen.

1 Problemstellung

Der Entwurf zum zehnten Schulrechtsänderungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, das zum Schuljahr 2015/16 in Kraft treten soll, beschäftigt sich mit dem Thema Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche. Dies war bereits im vorangegangenen neunten Schulrechtsänderungsgesetz NRW der Fall, das auch unter dem Begriff „Inklusionsgesetz“ für allgemeinbildende Schulen bekannt ist. Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf haben seit dem Schuljahr 2013/14 einen Rechtsanspruch darauf, die Schulform für ihr Kind frei zu wählen. Die Änderung betrifft vor allem die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, die zunehmend Kinder mit Förderbedarf inklusiv beschulen, aber auch die Förderschulen, deren Schülerzahlen im Laufe dieses Prozesses reduziert werden (vgl. BMBF 2014, 37). Das zehnte Schulrechtsänderungsgesetz betrifft vor allem die Berufskollegs. Neben der Straffung und Reduzierung von Bildungsgängen in der Ausbildungsvorbereitung regelt das Gesetz die strukturelle und curriculare Weiterentwicklung im Umgang mit der Heterogenität der Jugendlichen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, kurz gefasst die „inklusive Bildung“ an den Berufskollegs (MSW NRW 2014, 14). Im Gegensatz zur Neuregelung der Ausbildungsvorbereitung wird die geforderte Umsetzung der Inklusion an Berufskollegs nicht konkretisiert. So steht im Gesetzentwurf nichts darüber, ob etwa unter Inklusion die freie

Wahl von Bildungsgängen zu verstehen ist, d. h. ob der Elternwille die gleiche Bedeutung hat, wie an allgemeinbildenden Schulen. Spätestens bei den Bildungsgängen der dualen Berufsausbildung sind hier vermutlich Grenzen gesetzt, da die Teilnahme abhängig ist von einem Ausbildungsvertrag bei einem Betrieb oder bei einem freien Träger der Jugendberufshilfe und somit nicht mehr unter das Schulrecht fällt. Bei genauerem Lesen des Entwurfes kommt ein wenig die Vermutung auf, dass die Vielfalt der möglichen Bildungsgänge und Abschlüsse an Berufskollegs hinsichtlich der Konsequenzen für die inklusive Beschulung bislang noch nicht ausdifferenziert worden ist. Insofern gilt die Verpflichtung der Berufskollegs zum inklusiven Unterricht erst ab dem Schuljahr 2016/17. In dem Zeitraum bis dahin sind die Schulen angehalten, Inklusionskonzepte zu entwickeln.

Grundsätzlich fangen Berufskollegs beim Thema Inklusion nicht bei Null an, sondern verstehen sich seit Langem als eine Art „Schaltstelle“ für Transparenz und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem. So erwarben im Jahr 2012 unter den Studienberechtigten in NRW 38 % ihren Abschluss an den Berufskollegs gegenüber 49 % an Gymnasien, 11 % an Gesamtschulen und zwei % an weiteren Einrichtungen (Bellenberg 2013, 247).

Heterogenität unter den Lernenden und Binnendifferenzierung werden bereits seit Jahren in der Fachöffentlichkeit diskutiert und im Schulalltag praktiziert. Immer wieder gelingt es, ehemalige Förder- oder Hauptschüler/-innen mit geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Protsch 2014) weiter zu qualifizieren, ihnen Schulabschlüsse zu vermitteln, sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und beim Erwerb von Berufsabschlüssen zu unterstützen und ggf. sogar zur Studienreife zu führen. Denn generell geht es in Berufskollegs nicht nur darum, Jugendliche „gemeinsam zu beschulen“ und „Teilhabe an Bildung“ zu ermöglichen. Ziel der Berufsbildenden Schulen ist es auch, die Integration von (benachteiligten/zeitweise und permanent förderbedürftigen/„normalen“/hochbegabten...) Jugendlichen in den Arbeitsmarkt sowie ihre Weiterqualifizierung und Akademisierung zu fördern.

2 Bestandsaufnahme: „Wie kommt die/der eigentlich ausgerechnet hierher?“



Abbildung 1: Leistungsspektrum einer ausbildungsvorbereitenden Klasse Abkürzungen: FS = Förderschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, BW = Berufswunsch

Diese Frage stellen sich Lehrkräfte manchmal, wenn ihre Schüler/-innen aus einer ausbildungsvorbereitenden Klasse, mit dem Ziel Hauptschulabschluss nach Klasse neun (HS 9), beispielsweise Preise inklusive Serviceaufschlag und Mehrwertsteuer berechnen sollen. Besonders bei den Leistungsstarken ist oft nicht zu verstehen, warum diese nicht einmal einen HS 9 erreicht haben, während andere so gut wie kein Vorwissen mitbringen (oder aktivieren können), um einfache Aufgaben der Prozentrechnung zu lösen. In der Tat hilft es hier, die Jugendlichen selbst zu befragen, welchen Weg sie bislang im Bildungssystem zurückgelegt haben. Dieser kann äußerst wechselhaft sein und ist, im Fall der Ausbildungsvorbereitung, selten mit einem Bildungsaufstieg verbunden. Dennoch verbinden die Jugendlichen die Vorstellung von ihrer Zukunft in der Regel mit einem Aufstieg (s. Abb. 1), Wünsche wie „erst mal chillen“ oder „um die Welt reisen“ sind eher selten. Wenn man die institutionellen Voraussetzungen (besuchte Schulformen) und die Ziele der in Abb. 1 dargestellten Jugendlichen miteinander vergleicht, ist erkennbar, dass in mindestens drei Fällen, nämlich bei Marie, Jan und Anton, ein individueller Förderbedarf besteht, um die Ziele zu erreichen (bei den „exemplarischen“ Fällen handelt es sich um reale Personen, deren Namen und teilweise auch Geschlecht verändert angegeben wurden). Während es bei Marie und Jan darum geht, ihre „Ausbildungsreife“ zu fördern, muss Anton sich darauf einlassen, realistische Schritte zu gehen, um sein Ziel zu erreichen oder dieses ggf. sogar neu zu formulieren. Hier ist anzumerken, dass der Begriff „Ausbildungsreife“ inzwischen sehr kontrovers diskutiert wird. So wird z. B. im Rahmen sinkender Zahlen der zustande kommenden Ausbildungsverträge und der zunehmenden Ausbildungsabbrüche an der „Ausbildungsreife“ vieler Betriebe gezweifelt (s. u. a. Hall/Krekel 2014, 16).

An Anton wird erkennbar, unter welchem hohen sozialen Druck viele Jugendliche in der Ausbildungsvorbereitung stehen, vor allem, wenn sie ihre weiterführende Schullaufbahn am Gymnasium begonnen und das zehnte Schuljahr, z. B. wegen Schulabsenz, ohne Abschluss beendet haben. Hier geht es vor allem darum, ihnen auf dem langen Weg, der vor ihnen liegt, passende Orientierungshilfen zu geben, bis sie wieder den sozialen Anschluss erreichen.

Wenn man von einem besonderen Förderbedarf im Sinne des Schulgesetzes spricht, so sind aber weniger persönliche Schwierigkeiten der Jugendlichen gemeint, sondern vielmehr attestierte sonderpädagogische Förderschwerpunkte, wie z. B. Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung. Vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen heißt Inklusion, dass für diese Personen „keine separierenden Lerngruppen gebildet“ werden, sondern durch „spezielle Mittel und Methoden entlang der Bildungskette Einzelne besonders unterstützt und gefördert“ werden (Amt für Jugend, Familie und Schule der Stadt Oldenburg 2013, 12). Hierzu ist sonderpädagogisches Wissen erforderlich, weshalb die Landesregierung NRW ab dem Schuljahr 2015/16 auch für Berufskollegs zusätzliche Stellen für Sonderpädagogen und -pädagoginnen bereitstellt. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, könnte zunächst einmal Marie ein Fall für die inklusive Förderung sein. Allerdings gilt für sie, was für die meisten Jugendlichen mit den am häufigsten vertretenen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) der Fall ist: Nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht nach Klasse zehn erlischt ihr Förderstatus seit dem Schuljahr 2006/07 automatisch, sofern er nicht neu beantragt

wird. Demnach hätte keiner der hier vorgestellten Jugendlichen einen Förderbedarf im Sinne des neuen Schulgesetzes. Bundesweit sind diese drei Schwerpunkte (LES) mit insgesamt 62 % vertreten (IT.NRW 2014). Die anderen Schwerpunkte, wie geistige oder körperlich-motorische Entwicklung sowie Sehen und Hören bleiben lebenslang erhalten. Die Betroffenen werden aber nach wie vor meist an speziellen Förderschulen unterrichtet und haben den Anspruch, ihre Ausbildung in Behindertenwerkstätten zu absolvieren und ggf. später dort zu arbeiten. Generell ist damit zu rechnen, dass die meisten der inklusiv zu beschulenden Kinder und Jugendlichen im allgemeinen Schulwesen den Förderschwerpunkten LES zuzuordnen sind.

Fakt ist, dass in der subjektiven Wahrnehmung von Lehrkräften an Berufskollegs die Förderbedarfe von Jugendlichen – und dies nicht nur in der Ausbildungsvorbereitung, sondern auch in den dualen und weiterqualifizierenden Bildungsgängen – in den vergangenen Jahren auf vielen Ebenen zugenommen haben und für die Arbeit im Klassenraum immer wichtiger werden. In der Folge wurden an den Berufskollegs im Rahmen der Schulentwicklung viele, auch kooperative, Projekte und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die teilweise Modellcharakter haben (Enggruber et al. 2014). Generell gibt es jedoch keinen Anhaltspunkt dafür, dass Schulentwicklung über die Entwicklung von Modellen an einzelnen Schulen hinaus in NRW systematisch und flächendeckend erfolgt (Schlee 2014). Bezogen auf die Arbeit an Berufskollegs liegt ein Grund hierfür meiner Ansicht nach in der mangelnden Kenntnis darüber,

1. was die Jugendlichen „hierher“ gebracht hat und „wohin“ sie sich im Bildungssystem bewegen werden und
2. welche fachlichen Hürden und „Werte-Klippen“ ihnen dabei im Weg standen und stehen, die sie überwinden müssen, um ihr Ziel zu erreichen.

Aus meiner Sicht ist ein guter Kenntnisstand über diese Hintergründe und die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen entscheidend für die individuelle Bildungsbegleitung von Jugendlichen. Im Folgenden werde ich am Beispiel der vorgestellten Jugendlichen und eines weiteren jungen Erwachsenen einen detaillierten Blick auf diese beiden Aspekte richten und daraus Ansätze für die individuelle Förderung ableiten.

3 Heterogenität auf den Bildungswegen von Jugendlichen

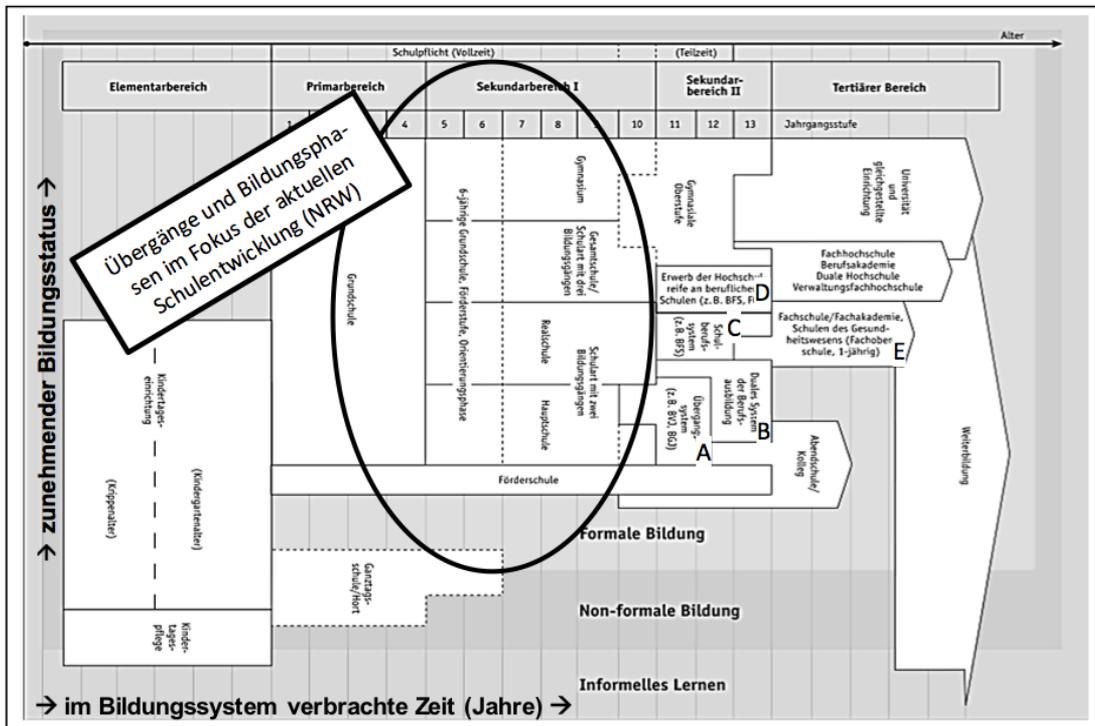


Abbildung 2: Deutsches Bildungssystem (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012 und eigene Bearbeitung)

Der Blick auf eine stark vereinfachte Darstellung zeigt die Komplexität des deutschen Bildungssystems, das hier interessanterweise als „Bildungsorte und Lernwelten“ bezeichnet wird (s. Abb. 2). Diese Wortwahl lässt eher an die Welt der Wellness und Entspannung als an das Feld nebeneinander existierender und teilweise konkurrierender Institutionen denken, in dem Kinder und Jugendliche gesetzlich dazu verpflichtet sind, sich ihren Weg zu bahnen. Jeder vertikale Strich markiert in der Grafik einen institutionellen Übergang, der die potenzielle oder auch tatsächliche Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet. Besonders der Sekundarbereich II wirkt in der Grafik sehr verschachtelt und man muss sich schon gut auskennen, um zu wissen, dass fünf der acht dort dargestellten Bereiche ganz oder teilweise im Berufskolleg angesiedelt sind: das Übergangssystem (Ausbildungsvorbereitung) (A), das duale System der Berufsausbildung (B), das Schulberufssystem (C), die Studienqualifizierung am Berufskolleg (D) sowie die Fachschule, Fachakademie und Fachoberschule (E), die vom sekundären in den tertiären Bereich hineinreichen. In der Grafik gibt es keine Kennzeichnung, dass diese Bereiche zum berufsbildenden System gehören, was vermutlich an dessen mangelnder Wahrnehmung in der (Fach-)Öffentlichkeit liegt. Der Fokus beim Thema Inklusion und bei Förderprogrammen der Schulentwicklung (z. B. MINT-Förderung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), individuelle Förderung) liegt in NRW fast ausschließlich im Primarbereich und in den Sekundarbereichen I und II der allgemeinbildenden Schulen. Jugendliche, die in den Sekundarbereich II des berufsbildenden Systems übergehen, sei es aktiv über eine Berufsausbildung bzw. einen Bildungsgang mit weiterführendem allgemeinbildenden

Abschluss oder passiv über die Berufsschulpflicht, also in der Ausbildungsvorbereitung, werden in NRW fast flächendeckend über das Statistikprogramm „schüler online“ erfasst. Nachvollziehbar ist dadurch, welche die abgebende Schule ist sowie ob und an welchem Berufskolleg sie sich angemeldet haben. Für die persönlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen ist aber zusätzlich bedeutsam, welchen Weg sie durch die Institutionen gegangen sind, bevor sie das Berufskolleg besuchen (s. Abb. 3). Am Beispiel der vier Jugendlichen wird erkennbar, dass sehr unterschiedliche Bildungswege in einen bestimmten Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung führen können, auch wenn in den meisten Fällen die Hauptschule die abgebende Schule war. Der aktuelle Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung erscheint in der Grafik wie ein „Durchgangsbahnhof“, auf dem die Jugendlichen zufällig aufeinandertreffen und auch später vermutlich keine oder nur wenige Berührungspunkte haben werden. Sichtbar wird auch, dass die Jugendlichen an unterschiedlichen Punkten und teilweise auch mehrfach auf dem Weg hierher gescheitert sind. Es ist nicht zu unterschätzen, welche prägenden Auswirkungen schulische Misserfolge und Brüche in der Bildungsbiografie auf das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen haben können.

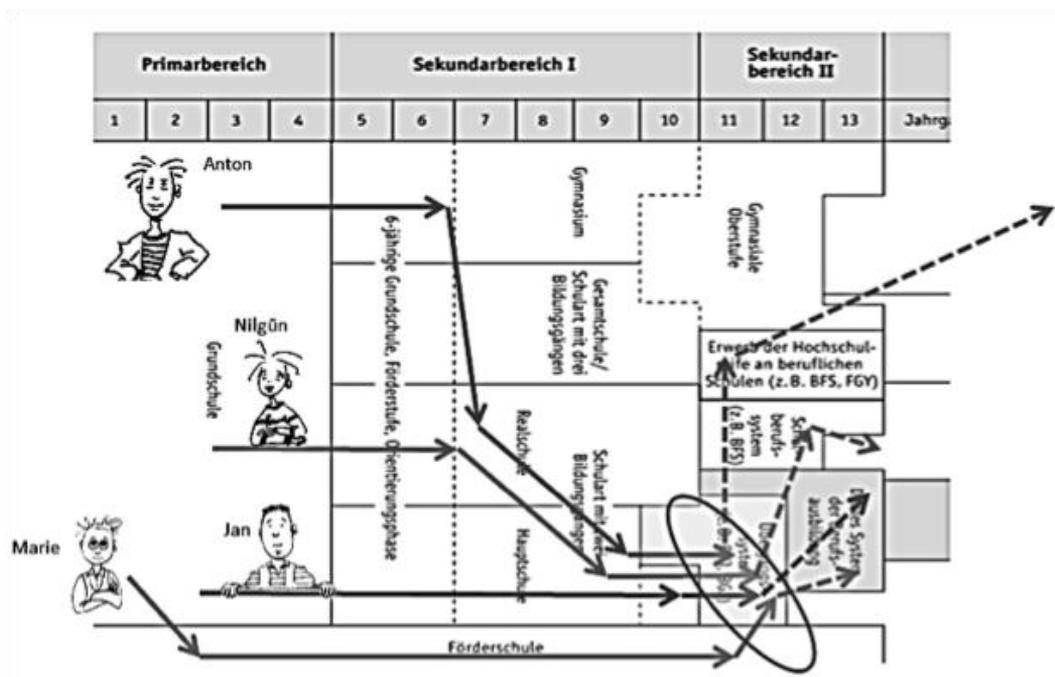


Abbildung 3: Institutionelle Übergänge in der individuellen Bildungsbiografie einzelner Jugendlicher seit der Grundschule (eigene Darstellung: Befragung der Jugendlichen nach ihrem bisherigen Bildungsweg (durchgezogene Pfeile) und ihren Plänen (gestrichelte Pfeile) nach Erreichen des Hauptschulabschlusses)

An der Grafik ist zu erkennen, dass eigentlich alle Jugendlichen ihren ursprünglichen Bildungsstatus wiedererlangen wollen. So will z. B. Nilgün nach dem erfolgreichen Bestehen des HS 9 „weiter Schule machen“, um den mittleren Abschluss zu erwerben, auch wenn sie diesen für eine Ausbildung als Nageldesignerin nicht braucht. Für Marie und Jan hingegen würde es bereits einen Aufstieg bedeuten, wenn sie eine „richtige“ Ausbildung machen könnten.

Die Vorgeschichte der Bildungswege schlägt sich nicht nur auf die Zukunftswünsche, sondern auch stark auf das Lernverhalten der Jugendlichen nieder. So kann Marie zwar ausführliche Fachvorträge mit den entsprechenden wissenschaftlichen Fachausdrücken über ihre persönliche Lernbehinderung halten, was auf ein hohes Lernpotenzial hinweist. Andererseits erwartet sie z. B. bei der Erarbeitung von Aufgaben der Prozentrechnung extrem kleinschrittige Hilfestellungen wie „damals“ in der Förderschule, vermutlich weil sie sich sonst unsicher fühlt.

Grundsätzlich gilt in diesem Zusammenhang, dass die konstruktiven Zukunftswünsche von Jugendlichen ein hohes Potenzial darstellen, bei dem Pädagoginnen und Pädagogen gut ansetzen können. Vom Ziel her gedacht, kann z. B. Marie dazu ermutigt werden, ihr ängstliches Lernverhalten, das sie in der Vergangenheit an der Förderschule erworben hat, schrittweise zu ändern, um sich für den Übergang in eine zweijährige Berufsausbildung zu qualifizieren. Hier ist es beispielsweise günstiger, kleinschrittige und sehr konkrete Rückmeldungen zum Erfolg des selbstständigen Arbeitens zu geben als kleinschrittige Hilfestellungen bei der Erledigung von Aufgaben anzubieten, um Maries Selbstständigkeit mindestens so weit zu fördern, wie das Ziel es erfordert. Bewährt hat sich hier z. B. die Selbsteinschätzung zum selbstständigen Arbeiten auf einer Skala von eins bis zehn. Dabei werden maximal fünf Kriterien bewertet, die die Jugendlichen in Abhängigkeit von ihren persönlichen Zielen selbst formulieren („Worin zeige ich meine Selbstständigkeit?“ „Was ist mir wichtig, um mein Ziel zu erreichen?“). Der Effekt auf die Jugendlichen, wenn ihre „Kurven“ im Laufe des Jahres bergauf gehen, ist generell positiv und schlägt sich häufig auch in verbesserten Leistungen nieder. Günstig ist es auch, in diesen Prozess weitere Partner einzubeziehen, z. B. Praktikumsbetriebe, Eltern, Träger oder MitSchüler/-innen.

4 Heterogenität im Wertesystem der Jugendlichen

Über die institutionelle Historie der Jugendlichen hinaus gibt ihre Zugehörigkeit zu einer Wertegemeinschaft wichtige Auskünfte über ihre inneren Motoren und Begrenzungen (Tabus).

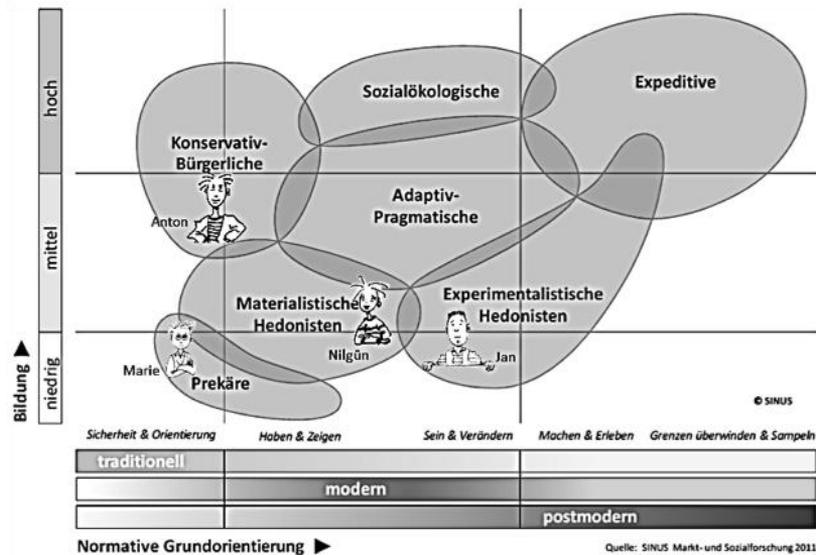


Abbildung 4: Zugehörigkeit einzelner Jugendlicher aus einem Bildungsgang zu verschiedenen Werte-Milieus (nach SINUS-Akademie 2012)

Die Betrachtungen hierzu erfolgen mit Hilfe der unter dem Titel „Wie ticken Jugendliche?“ bekannt gewordenen Studie der SINUS-Akademie aus dem Jahr 2012 (s. Abb. 4). Die Studie wurde seit 2007 mehrfach aktualisiert und unter verschiedenen Aspekten, z. B. der Mediennutzung, ausdifferenziert. Zurzeit wird erneut eine aktuelle Version erarbeitet, die aber noch nicht veröffentlicht wurde. Gegenüber anderen Jugendstudien erweitert die SINUS-Studie ihre Betrachtung über den üblicherweise einbezogenen sozioökonomischen Hintergrund hinaus auf die Wertemilieus. So können Jugendliche unter den gleichen sozioökonomischen Bedingungen sehr unterschiedlichen Wertemilieus angehören, was wiederum z. B. ein unterschiedliches Konsum- oder Bildungsverhalten, zur Folge hat.

Für Jugendliche von 14-17 Jahren werden in der Studie sieben Lebenswelten beschrieben, die zentrale Aspekte zu ihrer inneren Haltung aufzeigen. Es geht also nicht allein darum, wie sie von außen geprägt wurden, sondern was ihnen wichtig ist (worauf sie „abfahren“) und was sie nach außen zeigen wollen (SINUS-Akademie 2012).

Die Lebenswelten werden wie folgt charakterisiert (für eine ausführlichere Beschreibung, s. SINUS-Akademie 2012 und Thomas/ Calmbach 2012):

- *Konservativ-Bürgerliche* halten sich gern an die bewährte Ordnung, sind selbstdiszipliniert, unauffällig und sozial, benehmen sich gern erwachsen und streben eine „Normalbiografie“ an, stehen „Experimenten“ skeptisch gegenüber.
- *Materialistische Hedonisten* sind konsum- und markenorientiert, lehnen Autoritätswerte ab, finden Spaß und ein „gechilltes Leben“ wichtig, stehen der Hochkultur sehr skeptisch gegenüber, treten oft sehr fordernd auf, sind von sich aus wenig leistungsbereit. Als Hedonisten werden im alltagssprachlichen Gebrauch Menschen bezeichnet, die vor allem an der schnellen Befriedigung momentaner Gelüste interessiert sind und Situationen, die ihnen persönlich unangenehm sind, vermeiden.

- *Prekäre* haben oft sehr schwierige Voraussetzungen, schämen sich für ihre Situation und ziehen sich stark zurück, sehnen sich nach Anerkennung und Zugehörigkeit, nehmen nur geringe Aufstiegspektiven wahr.
- *Sozialökologische* setzen sich gern für höhere Werte ein, sind altruistisch und am Gemeinwohl orientiert, kritisieren den Mainstream und betrachten Autoritäten und den Fortschritt skeptisch, sind der Hochkultur und anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossen.
- *Adaptiv-Pragmatische* sehen sich als die verantwortungsbewussten Bürger/-innen der Zukunft, streben eine bürgerliche „Normalbiografie“ mit entsprechendem Wohlstand, aber nicht übertriebenem Luxus an, orientieren sich am kulturellen Mainstream, formulieren ehrgeizige Ziele und setzen diese konsequent, fleißig und selbstständig um.
- *Experimentalistische Hedonisten* machen gern „das eigene Ding“ und testen Grenzen aus, finden Routine langweilig und ecken mit ihrer Verhaltensweise gern an, sehen sich als Trendsetter, z. B. in der Subkultur, und stehen der Hochkultur und dem Mainstream skeptisch gegenüber.
- *Expeditiv* sind Experten/-innen im erfolgs- und lifestyleorientierten Networking, sind flexibel, mobil und pragmatisch, reagieren ablehnend auf Kontrolle und Autoritäten, heben sich, u. a. durch Mayrkenbewusstsein, gern von der Masse ab, sind stets bestrebt, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Die SINUS-Studie wird oft als Marketing-Instrument kritisiert, da sie z. B. von Banken oder Kirchen genutzt wird, um zielgruppenorientierte Angebote zu entwickeln. Im Zusammenhang dieser Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung am Berufskolleg steht weniger die „Verwertbarkeit“ einer Zuordnung zu jugendlichen Lebenswelten im Fokus. Stattdessen wird die Frage diskutiert, welche „Werte-Klippen“, also Hürden, die sich aus ihrer Wertanschauung ergeben, von den Jugendlichen überwunden werden müssen, um einen Bildungsaufstieg zu vollziehen. Das Berufskolleg mag zwar ein großer „Markt der Möglichkeiten“ für die Weiterqualifizierung sein. Selten wird aber berücksichtigt, dass der Bildungsaufstieg sehr häufig mit dem Verlassen des vertrauten Werte-Milieus verbunden ist. Von Anton stammt beispielsweise die Aussage: „Wenn ich erst mal Abi habe, passt es irgendwie nicht, dass ich mich mit der Käppi als so‘n Gängsta oute.“ Alle Pädagogen, die mit Jugendlichen zu tun haben, kennen die Bedeutung von Käppis und die Widerstände, diese abzulegen. Am ehesten sind die Konservativ-Bürgerlichen dazu bereit, da sie die Regeln der Erwachsenenwelt am wenigsten in Frage stellen. Auch ist davon auszugehen, dass jedes Milieu „eigene“ Käppis favorisiert. Für Anton ist die „Gängsta-Käppi“ ein Erkennungsmerkmal des materialistisch-hedonistischen Milieus („von Leuten, die halt nur chillen und Musik hören“), in das er als „schwarzes Schaf der Familie“ einen jahrelangen Exkurs unternommen und sich dort mit den „falschen Freunden die Chancen verbaut“ hat. Nun sieht er sich geläutert und will möglichst zügig die verlorene Zeit wieder aufholen. Auf die Frage, was ihn diese Einsicht „gekostet“ hat, lautet die Antwort: „Na ja, ich hab mir erst mal vernünftige

Freunde gesucht und rede wieder mit meinen Eltern.“ Kommentar Nilgün: „Also, ich würd“ mich ja nie von meinen Freunden trennen, die sind mir wichtiger als alles Andere, auch als die Schule und so. Wenn die nicht mehr mit mir reden, das würde mich voll fertig machen!“ Während bei Anton der familiäre Hintergrund die Rückkehr bzw. den Wechsel zurück in das „richtige“ Milieu mit seinen guten Chancen zum Bildungsaufstieg erleichtert, muss Nilgün eher befürchten, nach einem Aufstieg die soziale Anbindung zu verlieren und vor der Aufgabe zu stehen, sich in ein fremdes Milieu einzuarbeiten. Mit dem Bildungsaufstieg ist also gerade für Jugendliche aus den „bildungsfernen“ Milieus meist auch ein „schmerzhafter“ Milieuwechsel in Lebenswelten mit „fremden“ Werten verbunden.

5 Werte-Klippen auf allen Seiten

Im Umkreis der Autoren der SINUS-Studie wird die „Einarbeitung“ der Jugendlichen in ein Milieu als große Leistung gewertet, durch die eine Orientierung im (unübersichtlich gewordenen) sozialen Raum stattfindet. Die Leistung der Zuordnung zu einem Milieu sei eine wichtige Grundlage für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Jugendlichen. Die damit verbundenen Werte würden vor allem über alltagsästhetische Zeichen, wie Sprache, Medien, Kleidung und Musik, nach außen demonstriert, welche wiederum als Erkennungshinweise für die Mitglieder der Lebenswelt dienen (Sellmann 2012, 84ff.). Bezogen auf die Schule wird angemerkt, dass diese sich vor allem an den Milieus der bürgerlichen Mitte orientiere und nicht für alle Milieus gleiche Anschlussmöglichkeiten bereithalte (Thomas 2012, 205).

Diese These wurde in einer nicht repräsentativen Punktabfrage im Rahmen von Vorträgen zur SINUS-Studie im eher ländlichen Rheinisch-Bergischen Kreis unter insgesamt 125 Vertreter/-innen aus allen weiterführenden Schulformen, inklusive Berufskollegs sowie Arbeitsagentur, Jugendberufshilfe und Prävention eindrucksvoll gestützt: Die Frage nach den Milieus der Jugendlichen, mit denen die Teilnehmenden vorwiegend arbeiten (max. 3), ergab in einer ersten Punktabfrage ein heterogenes Bild über alle Milieus hinweg. Je nach Schulform und Arbeitsfeld gab es natürlich Schwerpunkte, wobei das sozialökologische und das expeditiv Milieu eher schwach vertreten waren. Vermutet wurde diesbezüglich, dass es sich möglicherweise eher um „städtische“ Wertemilieus unter Jugendlichen handele. In einer zweiten Abfrage wurden die Teilnehmenden aufgefordert, diejenigen Milieus zu bepunkten (max. 3), denen sie sich selbst „nah“ fühlten. Das Ergebnis zeigte eine eindeutige Konzentration auf das sozialökologische und das adaptiv-pragmatische Milieu, unabhängig davon, ob die Teilnehmenden aus der Schule, der Arbeitsagentur, der Jugendberufshilfe oder der Prävention kamen. Dies zeigt, dass beim Personal, das professionell mit Jugendlichen arbeitet, zumindest unter den Befragten im Rheinisch-Bergischen Kreis, vermutlich aber auch anderswo, Vorlieben bzw. „Werte-Klippen“ gegenüber den Jugendlichen existieren. Diese registrieren das ganz genau, und die Erfahrung, zum favorisierten Milieu zu gehören – oder eben auch nicht –, dürfte ihr soziales Selbstbild im Laufe ihrer Schulzeit stark prägen.

Eine ähnliche Konzentration der Vorliebe für wenige Milieus kann auch für Ausbildungsbetriebe angenommen werden. Wenn die Wirtschaft unvermindert die Förderung der „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen propagiert (z. B. IHK Düsseldorf 2014, 2) und hierfür auch selbst Maßnahmen ergreift, wirbt sie weniger um jene, die als (Dauer-)Bewerber auf dem Ausbildungsmarkt verfügbar sind, sondern eher um Jugendliche aus dem bürgerlich-konservativen und dem adaptiv-pragmatischen Milieu. Dies legen zumindest die Abbildungen von Jugendlichen nahe, die auf den Werbebroschüren für Ausbildungsinteressierte zu sehen sind, z. B. auf Einladungen zu Ausbildungsbörsen, Azubi-Speed-Datings usw. Jugendliche, die sich z. B. dem materialistisch-hedonistischen Milieu zugehörig fühlen, werden sich hier kaum angesprochen fühlen, noch weniger diejenigen aus dem prekären Milieu. Die Jugendlichen aus den von der Wirtschaft favorisierten Milieus wiederum „erliegen“ dem mittlerweile viel beklagten „Akademisierungswahn“.

Was folgt daraus nun für die Jugendlichen, die auf individuellen Wegen in den unterschiedlichen Feldern der beruflichen Bildung ankommen? Sollen sie z. B. verstärkt dazu ermutigt werden, in ein „günstigeres“ Milieu zu wechseln oder – wenn sie schon zum „richtigen“ Milieu gehören – das „Richtige“ zu tun (also lieber eine Ausbildung beginnen als studieren)? Dies würde natürlich erstens vermutlich nicht funktionieren, zumindest nicht, wenn die Jugendlichen es nicht aus eigenem Antrieb wollen, wie am Beispiel Anton/Nilgün in Kapitel vier gezeigt wurde. Zweitens widerspräche ein solches Anliegen den allgemeinen Menschenrechten, die „den Rahmen für soziale Wertschätzung über die Lebenswelten hinweg“ geben, wie Thomas betont (2012, 279). Der Autor sieht die grundlegende Einhaltung der Menschenrechte als Grundstein für eine „Pädagogik der Anerkennung“.

Auch wenn diesem Ansatz zuzustimmen ist, bleibt es Jugendlichen bei der aktiven Gestaltung ihrer Zukunft, also auf dem Weg in die Welt der Erwachsenen und letztlich in eine berufliche Tätigkeit, nicht erspart, sich mit anderen Lebenswelten auseinanderzusetzen. Wollen sie nachhaltig erfolgreich sein, müssen sie auch „fremde“ Werte anerkennen und lernen, mit deren Vertreter/-innen angemessen zu kommunizieren. Im Sinne einer Professionalisierung der Jugendlichen ist also auch eine Erweiterung ihres Blickwinkels und ggf. die Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen notwendig. Eine wichtige Aufgabe von Pädagogen/-innen besteht darin, sie in diesem Prozess zu begleiten. Dies soll an einem weiteren Fallbeispiel aus dem Bereich der Akademisierung illustriert werden: Vadim, 21, hat folgenden institutionellen Bildungsweg zurückgelegt: Nach dem erfolgreichen Realschulabschluss in einer ländlichen Gemeinde absolviert er eine Ausbildung zum Dachdecker, wird übernommen und bleibt zwei Jahre als Geselle im Betrieb. In dieser Zeit bekommt er das Gefühl, dass er „noch mehr kann“ und meldet sich in seinem alten Berufskolleg zur Fachoberschule Technik (FOS) mit dem Schwerpunkt Bautechnik an. Hier soll er „in acht Monaten netto“ (Schulzeit ab Ende der Sommerferien bis zur Prüfung im Mai, abzüglich der Ferien) seinen Abschluss zur allgemeinen Fachhochschulreife ablegen. Als Berufswunsch gibt er „Ingenieur“ an, vom Studium hat er zu Beginn der FOS noch wenig konkrete Vorstellungen.

Vadim fühlt sich im traditionellen bürgerlich-konservativen Milieu zu Hause (SINUS-Akademie 2009, 1), in seinem Heimatort engagiert er sich in der Freiwilligen Feuerwehr und in

der freikirchlichen Gemeinde. Er stammt aus einem Facharbeiterhaushalt, ist „kein Theoretiker“, aber fleißig, vor allem dann, wenn ihm der Lernstoff zusagt (Mathematik und Technik: ja; Sprachen und Politik/Wirtschaft: nicht so sehr). Dass er nun in der FOS, vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern, visualisieren oder „neue“ Methoden anwenden soll, findet er „unnötig“, was er aber nicht offen äußert. Auf der anderen Seite stellt er fest, dass er über keine erfolgreichen Strategien verfügt, um in den „unbeliebten“ Fächern wenigstens ausreichende Leistungen zu bringen. Die betroffenen Fächer hält er für „schwammig“ und „strukturlos“ und findet für sich keinen Ansatz, was sich vor allem beim Schreiben äußert, bei dem er feststellt, dass er „das nicht kann“. Für Vadim ist bezogen auf sein Lernen eine unübersichtliche Situation entstanden. Die daraus folgende Angst vor dem Versagen ist für ihn ziemlich neu, da er bisher überall „glatt durchgekommen“ ist. Kurz gesagt, ist er an einer Grenze angekommen, an der sein bisheriges Selbstbild erschüttert wird.

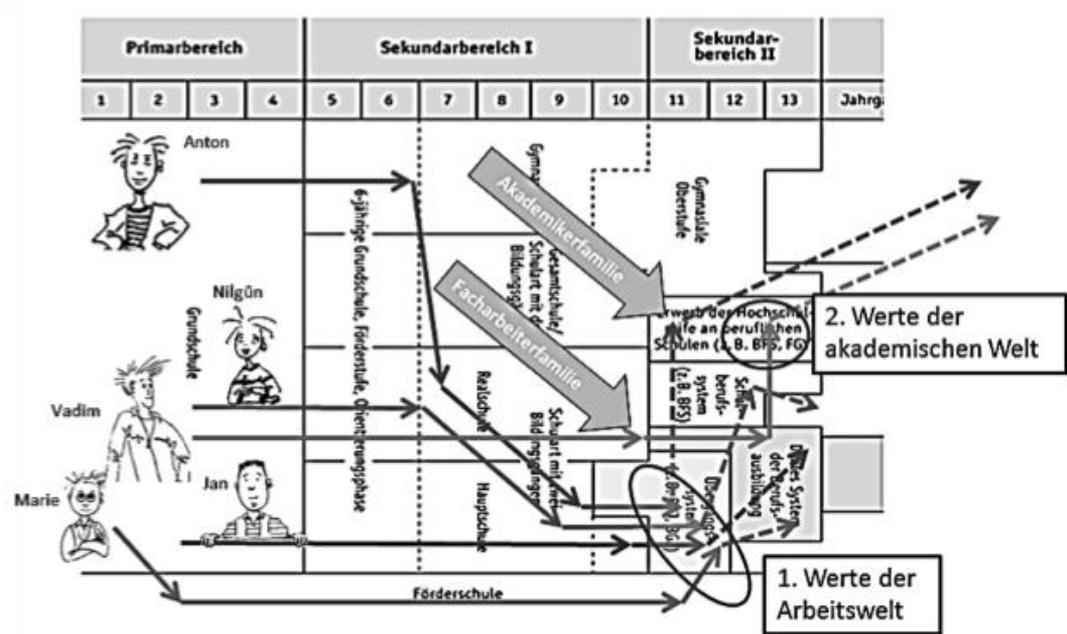


Abbildung 5: Werte-Klippen für Jugendliche auf dem Weg in andere Lebenswelten (Anmerkung: Die großen Pfeile bezeichnen mögliche Gründe, warum Jugendliche an bestimmten Hürden weniger Schwierigkeiten haben.)

Im Vergleich mit den bisher beschriebenen Jugendlichen scheint Vadim – zumindest emotional – in einer ähnlichen Situation zu sein, wenngleich seine Ausgangslage objektiv betrachtet deutlich besser aussieht. Die Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung haben oft Schwierigkeiten, die Werte der Arbeitswelt mit ihren Anforderungen (Grundkompetenzen wie Pünktlichkeit, Eigenverantwortung, Selbstständigkeit etc.) zu akzeptieren. Jede/-r von ihnen muss sich von einem bestimmten individuellen Standpunkt aus überwinden, diese Anforderungen bis zu einem gewissen Grad zu erfüllen, um erfolgreich zu sein. Der Grad des Erfolges hängt dabei nicht selten von der häufig genannten „Motivation“ ab, oder genauer: von der inneren Bereitschaft, andere Werte als die bisher favorisierten zu akzeptieren.

Vadim trifft diese „Schmerzgrenze“ später als die anderen vier Jugendlichen, nämlich an dem Punkt, wo er eine „Eintrittskarte“ in die akademische Welt erhalten will (s. Abb. 5). Diese diktiert ihm – so empfindet er es zumindest –, welches Wissen er dafür braucht, und das stammt teilweise aus Gebieten, die ihm bisher verschlossen geblieben waren, einerseits weil er sie für seinen persönlichen Erfolg nicht benötigt hat, andererseits weil sie ihm als Handwerker bislang „suspekt“ sind. In Folge dessen ist er entsprechend ungeübt, sich hier zu bewegen. Die schmerzlichste Erfahrung für Schüler/-innen wie Vadim ist also häufig die Erkenntnis, dass sie nicht nur einen höheren Abschluss erwerben, sondern sich dafür „verbiegen“ müssen, indem sie z. B. gegliederte Texte wie literarische Analysen schreiben müssen, weil diese aus Sicht des Gesetzgebers zur angemessenen Allgemeinbildung dieses Bildungsgangs gehören. Eine individuelle Förderung kann hier aber auf Grund der kurzen Lernzeit in diesem Bildungsgang (acht Monate) wiederum nicht in einer kleinschrittigen fachlichen Begleitung bestehen. Diese wäre auch wenig erfolgreich, da sie ein ineffektives Lernen weiter fördern und keine Bereitschaft beim Schüler erzeugen würde, das eigene Arbeitsverhalten sowohl an das höhere Pensum als auch an das intellektuelle Niveau anzupassen. Das pädagogische Personal muss für dieses in höheren Bildungsgängen häufig auftretende Identifikationsproblem Lösungen finden. Die Alternativen bestehen entweder darin,

- a. die Anforderungen so weit zu senken, dass diese von den Schüler/-innen akzeptiert und auf einem entsprechenden Niveau geleistet werden,
- b. die Schüler/-innen dahin gehend zu beraten, wieder in ihren Beruf zurückzugehen, weil keine Aussicht auf Erfolg bestehe, oder
- c. die Schüler/-innen zu befähigen, die Werte dieser neuen Welt für sich persönlich zu erschließen und individuelle Wege zu finden, dauerhaft darin zurechtzukommen.

Im Zusammenhang mit Variante C habe ich häufig Schüler/-innen erlebt, denen es nach der Erkenntnis, dass sie nicht ein kognitives, sondern ein emotionales Problem zu lösen hatten, d. h. eine Werte- Klippe zu überwinden war, sehr zügig gelang, ihre bis dahin bestehenden Lern- und vor allem die Schreibblockaden abzubauen. An dieser Stelle ist es immer wieder faszinierend zu sehen, wie schnell und flexibel sich Jugendliche auf neue Situationen einstellen, Defizite aufholen und sich aus eigenem Antrieb weiterentwickeln können. Stolz berichten sie dann Jahre später von ihren Erfolgen auf ihrem weiteren Weg.

Nicht immer gelingt dies, weshalb manchmal auch Variante B umgesetzt werden muss. Dies ist häufig der Fall, wenn die Jugendlichen (noch) Probleme an beiden Werte-Klippen haben, also weder bereit sind, die Werte der Arbeitswelt noch die der akademischen Welt zu akzeptieren. Hier sollte den Betroffenen verdeutlicht werden, wo genau der Entwicklungsbedarf liegt und welche Alternativen ihnen offen stehen, um ggf. den Anschluss erneut anzustreben.

Variante A ist aus meiner Sicht generell inakzeptabel, denn letztendlich nimmt man dann die Jugendlichen in ihrem Bestreben, sich nachhaltig weiterzuentwickeln, nicht ernst. Pädagogen/-innen müssen es an dieser Stelle aushalten, ggf. auch unbequeme Wege mit ihren Schüler/-innen zu gehen. Wichtig ist hier, Transparenz darüber zu schaffen, dass ein ernsthaftes Interesse an ihrer Weiterentwicklung besteht.

6 Ansätze für eine individuelle Förderung am Berufskolleg

Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Wege der Jugendlichen auf der institutionellen Ebene zwar sehr unterschiedlich aussehen, die Hürden auf der emotionalen Ebene aber sehr ähnlich strukturiert sein können. Ein Ungleichgewicht entsteht dadurch, dass Jugendliche aus den Lebenswelten, die in Schule und Arbeitswelt weniger favorisiert sind, auch sehr viel stärker Gefahr laufen, an den institutionellen Übergängen zu scheitern. Deswegen sollte spätestens an den Berufskollegs daran gearbeitet werden, ein breiteres Verständnis für die Werte und hindernisreichen Wege der Jugendlichen zu entwickeln und eigene Werte-Klippen von Seiten der Lehrer/-innen abzubauen. Hinsichtlich der individuellen Förderung am Berufskolleg ist es deshalb sicherlich wertvoll, sich die Mühe zu machen und möglichst viel über die Hintergründe der Jugendlichen zu erfahren. Zwischen den beiden Polen „Ausbildungsreife“ und „Studienqualifizierung“ kann eine individuelle Förderung nach drei Parametern erfolgen:

1. *Überwindung stofflicher Hürden:* Dies ist das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern. Christiani/Meyerhöfer betonen, dass allein die Institution Schule als verpflichtender Lernort für Kinder und Jugendliche dafür verantwortlich sei, sie bei der Überwindung stofflicher Hürden zu unterstützen (2014). Im jeweiligen Fach müssten die wichtigen stofflichen Hürden lokalisiert und ihre Behebung durch individuell angepasste Lernmethoden und Erklärungsmodelle umgesetzt werden. Dies könne u. a. durch Fragen nach alternativen Lernwegen geschehen. Meiner Ansicht nach sollte dieser Ansatz durch das gezielte „Sichtbarmachen“ von stofflichen Hürden erweitert werden. Bei kleineren Kindern müssen Pädagogen/-innen viel Vorwissen besitzen, um individuell festzustellen, welche stofflichen Hürden vorliegen. Im Berufskolleg sind die Schüler/-innen in einem Alter, in dem sie dies selbst formulieren können. Denn meist ist es so, dass sie über bestimmte Hürden, die beispielsweise im Dreisatz stecken, im Laufe ihrer Schulkarriere schon öfter gestrauchelt sind. Diese können als „typische“ Hürden bezeichnet werden, die meist im Unterricht der abgebenden Schulen von vielen Lernenden nicht bewältigt wurden. Diese gilt es im Lernstoff zu identifizieren. Andere Hürden liegen individuell vor und müssen individuell vermittelt werden. Diese sind meiner Beobachtung nach aber nicht besonders häufig anzutreffen und können oft durch die Hilfe von Mitschülern/-innen behoben werden. Eine wichtige Ausnahme sind sprachliche Hürden, vor allem bei Fremdsprachlern (Pertzel/Schütte 2013). Sehr wohl ist es aber so, dass die Wege zur Überwindung einer „typischen“ Hürde sehr unterschiedlich, also individuell aussehen können.

Beispiel für die Umsetzung: Um beim Beispiel des Dreisatzes zu bleiben, liegt eine typische Hürde in der Logik (und Notwendigkeit) der Vereinzelung und der Vervielfältigung. Es ist deshalb sinnvoll, Hürden, die häufig vorkommen, im Unterrichtseinstieg bewusst zu thematisieren, z. B. eine Problemstellung zu geben, in der die Lernenden nicht weiterkommen können, ohne die Hürde zu überwinden. Die Aufgabenstellung sollte man aber nicht „Dreisatz“ nennen. Vielmehr müssen die Jugendlichen erkennen, dass sie für die Lösung der Aufgabenstellung (auch!) den Dreisatz anwenden müssen. So äußerte eine Maler/-innen-Oberstufe den Wunsch, vor der Prüfung noch einmal das Aufmaß von Fassaden zu üben. Eine wichtige Hürde beim Aufmaß nach Vergabe- und Vertragsordnung für Bauleistungen (VOB) als

angewandte Flächenberechnung liegt darin, dass zusammengesetzte und einfache Flächen in einer vorgeschriebenen Schreibweise und in einer bestimmten Reihenfolge aufgeschrieben werden müssen. Damit hat die Position jeder Zahl (Stückzahl, Flächenmaß, Seitenzahl) und jedes Zeichens eine festgelegte Bedeutung. Im folgenden Unterricht erhielten die Schüler/-innen ein korrekt geschriebenes Aufmaß mit der Aufgabenstellung, die Fassade in einem „günstigen“ Maßstab mittig auf ein weißes A4-Blatt zu zeichnen („So, dass das gut aussieht.“). Die Richtigkeit der Lösung konnte dann anhand einer Overlay-Folie überprüft werden, die auf die fertige Zeichnung gelegt wurde. Interessant war neben den Darstellungen an sich, dass etwa 70 % der Schüler/-innen auf den winzigen Maßstab 1:100 ausgewichen waren, statt den günstigen Maßstab 1:50 anzuwenden, offensichtlich um die „komplizierte“ Umrechnung der Maße zu vermeiden. Die Reflexion hierzu (z.B. indem alle Zeichnungen nebeneinander gehängt und besprochen werden) kann ein guter Anlass sein, um die vielen „versteckten“ Dreisätze in der Bearbeitung von Kundenaufträgen (neben Maßstabsberechnung z. B. Berechnung von Mengen, Arbeitszeit und Kosten, Prozent-, Zinsrechnung usw.) zu thematisieren. Die Schüler/-innen erkennen auf diese Weise, dass es „immer wieder das Gleiche“ ist, d. h. sie erkennen das Grundprinzip. Auszubildende, die die Hürde von selbst genommen haben (meist auch diejenigen, die die Zeichnung fehlerarm umsetzen konnten), können als Experten /-innen für die vertiefte Recherche von Rechenanlässen für den Dreisatz eingesetzt werden oder ggf. neue Aufgaben formulieren. Dies können irgendwann auch diejenigen, die das Prinzip verstanden haben.

2. Einsicht in Instrumente und Methoden: In diesem Bereich geht es um die Professionalisierung der Jugendlichen, vor allem in der angemessenen Präsentation von Fachwissen vor einer (Fach-)Öffentlichkeit und damit letztendlich in der Selbstpräsentation als Fachfrau/-mann. Für Jugendliche aus weniger experimentierfreudigen Milieus ist die Akzeptanz des Nutzens effektiver Instrumente und Methoden wichtig. Diese entsteht vor allem dann, wenn das Kollegium im Bildungsgang verbindliche Absprachen trifft, z. B. über den flächendeckenden Einsatz von „Advance Organizern“ oder die Verwendung von Methoden, die sich in bestimmten Lernzusammenhängen bewährt haben und das selbst organisierte Lernen fördern. Ein abgestimmtes Handeln im Bildungsgang wirkt auf die Schüler/-innen am ehesten überzeugend und senkt die Schwelle, etwas Neues auszuprobieren.

Beispiel für die Umsetzung: Vor allem in Vollzeit-, aber auch in Teilzeit-Bildungsgängen sollte mit der Zeit die Arbeit in festen Lerngruppen gefördert werden, die nach Möglichkeit auch außerhalb der Unterrichtszeit zusammen arbeiten und in denen dokumentiert und reflektiert werden sollte, welche Methoden und Instrumente gewinnbringend für das selbstständige Lernen angewendet wurden. Bewundernde Fragen, wie: „Wow, wie habt Ihr/Wie haben Sie das denn rausgekriegt?“ oder „Wie seid Ihr/Wie sind Sie denn auf diese super Idee gekommen?“ oder „Tolle Idee, wie wollt Ihr/wie wollen Sie das denn jetzt in die Praxis umsetzen?“ oder „Das habt Ihr /haben Sie so toll gemacht: Könnt ihr/Können Sie da nicht mal eine Präsentation für alle ausarbeiten?“ usw., motivieren die Lernenden und reizen sie, das Angebot an Instrumenten und Methoden für sich zu reflektieren und aktiv zu nutzen. Wenn sie auf diesem Weg positive Erfahrungen machen, werden sie sich daran gewöhnen und Instrumente und

Methoden immer selbstständiger anwenden. Dies setzt natürlich anwendungsbezogene Aufgabenstellungen voraus, die den Schüler/-innen auch einen Rahmen zugestehen, in dem sie „tolle“ Recherchen durchführen, Ideen entwickeln, in die Praxis umsetzen und präsentieren können.

3. *Überarbeitung sozialer Selbstzuschreibungen*: Hier geht es um Teilhabe und Inklusion. Wenn man diesen Begriff weiter fasst, also generell das Recht auf Teilhabe für alle zu Grunde legt, finden sich viele Situationen, in denen eine Überarbeitung sozialer Zuschreibungen notwendig für den nachhaltigen Lernerfolg ist. Allerdings sollte immer klar sein, dass die Jugendlichen ihr Selbstbild überarbeiten und dies auch freiwillig tun müssen. Am ehesten wird dies gelingen, wenn sie attraktive Handlungsfelder kennen lernen, in denen sie ihr Potenzial zeigen können. *Beispiel für die Umsetzung*: Meine Erfahrung hat immer wieder gezeigt, dass die Schüler/-innen vor allem dann „über sich hinauswachsen“, wenn sie im Rahmen herausfordernder Aufgaben als Experten/-innen auftreten, z. B. indem Entwürfe für ein reales Bauprojekt oder eine Wandgestaltung gegenüber einem Kunden (z. B. der eigenen oder einer fremden Schulleitung) präsentiert und erläutert werden oder wenn im Unterricht entwickelte Projekte zum energiesparenden Bauen, die für einen Bundeswettbewerb eingeschickt werden, in einem institutionalisierten Rahmen bekannt gemacht und vor Schüler/-innen und Lehrer/-innen, ggf. auch einer Jury, Betriebsinhaber/-innen, dem Schulträger usw. präsentiert werden. Die gegenseitige Wertschätzung, die bei solchen Begegnungen entsteht, bleibt allen Beteiligten nachhaltig in Erinnerung und bietet für Schule und Arbeitswelt auf der einen Seite und die Jugendlichen auf der anderen Seite wertvolle Anlässe, sich kennen und schätzen zu lernen und die vorhandenen Werte-Klippen abzubauen. Berufskollegs bieten für ein so geartetes „Lernen durch Lehren“ besonders gute Rahmenbedingungen (Göttsche/Lange 2011; Göttsche 2012). Manchmal schaffen die Schüler/-innen solche Anlässe auch selbst. So schickte ein Schüler der FOS Technik einmal einen Vorschlag für ein neues Gesetz zur energetischen Nutzung von öffentlichen Gebäuden an die Bürgerseite des Bundesumweltministeriums (BMU) im Internet. Im Deutschunterricht waren die Schüler/-innen im Rahmen der Sachtextanalyse dazu ermuntert worden, Leserbriefe und Kommentare zu Artikeln in (Fach-)Medien zu formulieren und zu versenden. Der Schüler hatte recherchiert, dass z. B. in der ARD ein Leserbrief statistisch für ca. 10.000 Meinungen in der Bevölkerung gesehen wird. So leitete er seinen Vorschlag an das BMU selbstbewusst ein mit der Formel: „Sehr geehrter Herr Minister, da mir bewusst ist, dass ich statistisch 10.000 Meinungen vertrete, erlaube ich mir, Ihnen einen Vorschlag für... zu unterbreiten.“ Groß war die Begeisterung des Schülers – und auch der ganzen Klasse –, als das Büro des Ministers tatsächlich eine Antwort schickte, in der der Vorschlag ausführlich gewürdigt wurde, was zeigte, dass er auch wirklich gelesen worden war. Für die Schüler/-innen entstand hier ein neues Bild der politischen Selbstwirksamkeit, abgeleitet aus solidem Fachwissen und angemessenem kommunikativem Handeln im öffentlichen Raum. Solche Begebenheiten sind natürlich „Unterrichtsgold“. In diesem Fall bot sich die günstige Gelegenheit, die Argumentationen der beiden Kommunikationspartner analysierend zu vergleichen.

Grundsätzlich muss also die individuelle Förderung beim Potenzial der Jugendlichen ansetzen. Dies erfordert, wie in den Ausführungen dargestellt, eine wertschätzende Grundhaltung aller am Bildungsprozess Beteiligten gegenüber den Jugendlichen und die Bereitschaft, sich auf ihr Potenzial (und damit auch auf Überraschungen) einzulassen. Erst dann werden die Jugendlichen bereit sein, ggf. problematische Haltungen zu ändern. Auch für die Profis steht also ein persönlicher, häufig sicherlich „schmerzhafter“ Entwicklungsprozess an. Dieser gelingt am besten, wenn die eigenen Schritte in einem vertrauensvollen Team, aber auch gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert werden und diese die Schule als lernende Organisation bzw. sich selbst als Teil einer professionellen Lerngemeinschaft begreifen.

Literatur

Amt Für Jugend, Familie und Schule der Stadt Oldenburg (Hrsg.) (2013): Praxishandbuch zur Inklusion an Oldenburger Schulen. Oldenburg.

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Online:http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, XI (19-01-2016).

Bellenberg, G. (2013): Wirkungsmechanismen des selektiven Schulsystems. Welche Steuerungsmechanismen können helfen? In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 24, H. 9, 246-248.

Bezirksregierung Düsseldorf (2012): Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts: Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld. Online: http://www.lehrerfortbildung.brdt.nrw.de/pdf/gemeinsames_lernen_juni_2012.pdf (26-09-2013).

Christiani, R./Meyerhöfer, W. (2014): Kann jedes Kind rechnen lernen? Auswege aus einem Dilemma. In: Schulverwaltung NRW 6/2014, HJ. 4-176.

Enggruber, R./Gei, J./Ulrich, J. G. (2014): Inklusiv Berufsausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Realisierungschancen aus Sicht von Berufsbildungsexperten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 43, H. 4, 40-43.

Göttsche, F. (2012): Lernen durch Lehren – Kooperatives Berufsorientierungsprojekt des Carl-Reuther-Berufskollegs mit der Gesamtschule in Hennef. In: BAG-Report Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung, 14, H. 1, 20-31.

Göttsche, F. (2015): Inklusion als Aufgabenfeld der beruflichen Bildung in NRW. In: BAG-Report Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung, 17, H. 1, 18-21.

Göttsche, F./Lange, D. (2011): Lernen durch Lehren – Förderung von beruflichem Verantwortungsbewusstsein bei Jugendlichen im Übergangssystem. In: Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.): Übergänge in der beruflichen Bildung gestalten. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2011. Norderstedt, 40-71.

Hall, A./Krekel, E. M. (2014): Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, 8, H. 2, 1-15. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Report_2_2014_Internet.pdf (10-09-2015)

Industrie- und Handelskammer (IHK) Düsseldorf (2014): Rundbrief 02/2014.

IT.NRW/Amt für Information und Technik NRW (Hrsg.) (2014): Anteile der Förderschwerpunkte in der Sekundarstufe I in Deutschland. Online: www.it.nrw.de/statistik/d/daten/eckdaten/r513schul8.html (20-09-2014).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.) (2014): Gesetz zur Weiterentwicklung der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und zur Änderung schulgesetzlicher Vorschriften (10. Schulrechtsänderungsgesetz). Online: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-4807.pdf> (26-03-2014).

Pertzel, E./Schütte, A. U. (2013): Sprachsensibler Fachunterricht. In: Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Vol. 65, Nr. 6, 265-266.

Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen u. a.

Schlee, J. (2014): Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Was würden kritische Freunde von ihr denken? In: Schulverwaltung. Nordrhein- Westfalen, 25, H. 1, 11-13. Online: <http://www.wzb.eu/en/persons/paula-protsch> (23-05-2014).

Sellmann, M. (2012): „Es darf einfach nicht scheiße aussehen!“ Alltagsästhetik als entscheidende Konstante jugendlicher Lebenswelten. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 79-91.

SINUS-Akademie (Hrsg.) (2009): Sinus-Studie U25. Online: http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdynamicheader/Sinus-Milieus-092013-Website428x304_02.jpg&imgrefurl=http://www.sinus-institut.de/&h=304&w=428&tbnid=jgT1H66dR9OTVM:&tbnh=92&tbnw=129&usg=__EM0gL20ln_8dgiVkJ_176wmKhXk=&docid=0VFsk1yILN01M&sa=X&ved=0CDQQ9QEwA2oVChMIvbX07aGNxwIVa51yCh1CFgcH (25-06-2014).

SINUS-Akademie (Hrsg.) (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Öffentlicher Foliensatz der Sinus-Jugendstudie U18. Online: http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/Presse/SINUS-Jugendstudie_u18_2012/%C3%96ffentlicher_Foliensatz_Sinus-Jugendstudie_u18.pdf (25-06-2014).

Thomas, P. M. (2012): Alle Menschen sind frei und gleich an Rechten geboren. Anerkennung als Beitrag zum gelingenden Aufwachsen junger Menschen. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 269-281.

Thomas, P. M./Calmbach, M. (2012): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Heidelberg.

Thomas, P. M./Flügge, E. (2012): Lernen kann man überall. Selbst-Entwicklung und Wert-Erschließung in einer vielfältigen Bildungslandschaft. In: Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin, 201-211.

Vollmer, K./Frohnenberg, C. (2014): Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Praxis. Erschienen in der Reihe des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung in der Praxis. Bielefeld.

Zitieren dieses Beitrages

Göttsche, F. (2016): Individuelle Förderung am Berufskolleg im Spannungsfeld zwischen Inklusion und Akademisierung. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/goettsche_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Die Autorin



Dr. FRAUKE GÖTTSCHE

Berufskolleg Opladen

Stauffenbergstraße 21 – 23, 51379 Leverkusen

f.goettsche@t-online.de

www.bk-opladen.de

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Andreas ZOPFF

(Gewerbeschule Gsechs, Hamburg)

**Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den
Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den
Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in
Hamburg**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg

Abstract

Ausgehend von den Erkenntnissen einer Längsschnittstudie zum Berufseinstieg von Berufsschullehrerinnen und -lehrern in Hamburg werden Parallelen zum Übergang in die Berufsausbildung deutlich gemacht, um eine neue Sichtweise auf den Übergang von der Schule in den Beruf zu erhalten.

Bisher favorisierte Unterstützungsmaßnahmen konnten nicht immer passgenau die Interessen der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bedienen. Mit „Agenten“ des Übergangs kann das besser gelingen. Welche Personengruppen diese Funktion beim Übergang in die Berufsausbildung übernehmen können und welche Aufgaben ihnen zukommen, ist Inhalt des Beitrags.

1 Einleitung

„Lehrer ist ein schön schwerer Beruf!“ So lautete die Antwort eines Schulleiters einer Hamburger beruflichen Schule auf die Frage eines Studenten, warum er den Lehrerberuf ergriffen habe. Die Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer bereitet auf diesen Beruf vor. Allerdings ist zu beobachten, dass auch nach dem Referendariat Anforderungen an die Absolventinnen und Absolventen gestellt werden, die in Teilen eine Überforderung oder Belastung darstellen, die dann in fraglichen Ausweichstrategien münden können (vgl. z. B. Terhart 2000, 128f.; Terhart 2001, 32f.). In wenigen anderen Berufen ist der Übergang von der Ausbildung in die eigenverantwortliche Tätigkeit institutionell organisiert. Besonders in Tätigkeitsbereichen, die eine akademische Ausbildung erfordern, sind gestaltete Traineephasen vorgesehen, um die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger auf die neue Tätigkeit und auf den neuen Arbeitgeber vorzubereiten. Gleichwohl durchlebt jeder Mensch diese Phase – organisiert oder unorganisiert, begleitet oder unbegleitet – zu Beginn seiner beruflichen Tätigkeit. Auch Lehrerinnen und Lehrer wurden schon immer mit den Anforderungen in dieser Phase des Berufslebens konfrontiert und mussten sich im Alltag nach ihrer Ausbildung bewähren. Die verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung haben den unausgesprochenen Auftrag diesen Übergang in den Beruf zu gestalten, bzw. vorzubereiten. In Kapitel 2 werden die Handlungsmöglichkeiten der Individuen, die in diesen Institutionen arbeiten, skizziert und in zwölf Thesen konkretisiert. Einen ähnlichen Übergang gilt es für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Der Übergang in den Beruf ist ein Thema, welches in der (Fach-)Öffentlichkeit immer wieder große Beachtung erfährt. In Hamburg wird auf der Grundlage eines Europäischen Sozialfonds

(ESF) Projektes (vgl. Sturm et al. 2011) seit 2011 ein Übergangssystem entwickelt, welches den Bezug zum ersten Arbeitsmarkt stärker in den Blick nimmt (vgl. Sturm et al. 2014). In der Ausbildungsvorbereitung-Dual (AV-Dual) werden schulpflichtige Jugendliche betreut, die nach ihrem ersten Schulabschluss keine anschließende Berufsausbildung gefunden haben. In der AV-Dual stehen, neben zwei Schultagen mit allgemeinbildendem und berufsbezogenem Unterricht, an drei Tagen die Erfahrungen in den Praktikumsbetrieben im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Erfahrungen werden mit einer Mentorin/einem Mentor und mit der Lerngruppe gemeinsam reflektiert. Ziel ist es, die Jugendlichen in der Berufswahlentscheidung zu unterstützen und geeignete Ausbildungsbetriebe zu finden. Auch für das Übergangssystem Schule-Beruf sollen die Handlungsmöglichkeiten der Individuen näher beleuchtet werden. In Kapitel drei wird daher auf die Thesen aus Kapitel zwei Bezug genommen. Hier wird aufgezeigt, inwieweit die Überlegungen zu den „Agenten des Übergangs“ aus der Lehrerbildung auch für die AV-Dual neue Impulse in der Begleitung der Jugendlichen geben können.

2 Die Berufseingangsphase in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen in Hamburg

In den Jahren 2002 bis 2015 konnte in einer Längsschnittstudie die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen in Hamburg begleitet und erforscht werden (vgl. Struve/Zopff 2005; Zopff 2015). Zu Beginn ihrer eigenverantwortlichen Tätigkeit unmittelbar nach dem zweiten Staatsexamen wurden zwei Interviewserien mit ca. sechs Monaten Abstand durchgeführt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses standen die Erlebnisse und die Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg. In einer dritten Interviewserie konnten einige ehemalige Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ca. zehn Jahre nach ihrem Start in den Beruf befragt werden. Sie warfen einen Blick auf die eigene Entwicklung am Anfang und auf die Professionalisierung der aktuellen Berufseinsteigerinnen und -einsteiger an den beruflichen Schulen.

Insgesamt wird in der Auswertung der Interviewaussagen und der einschlägigen Literatur deutlich, dass die Berufseingangsphase eine sehr wichtige Phase für die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer ist. Insofern ist es folgerichtig, dass vielfältige Vorschläge existieren, diese wichtige Phase der beruflichen Sozialisation entsprechend zu begleiten (vgl. bspw. Benz/Lehner 2009; BEP 2013; Blömeke/Paine 2009; Dammann 2013; EDK 1996; Gröschner 2009; Keller-Schneider 2009; LI-Hamburg 2014; Struve/Zopff 2005). In der Analyse und Auswertung der Interviewserien wird jedoch eine weitere wichtige Erkenntnis deutlich: Die Angebote zur Unterstützung mögen sehr zielgerichtet, innovativ und teilnehmerorientiert sein. Die verschiedenen Personen, die den Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit gestalten, haben jedoch einen scheinbar noch größeren Einfluss auf das Gelingen des Berufseinstiegs als die begleitenden Seminare. Es konnten in der Längsschnittstudie vier „Agenten des Übergangs“ und deren Aufgaben identifiziert werden: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, die Schülerinnen und Schüler, die Schulleitungen sowie die Kolleginnen und Kollegen. Was müssen diese „Agenten des Übergangs“ tun, um die Bedin-

gungen des Berufseinstiegs möglichst so zu gestalten, dass eine positive Entwicklung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger möglich wird? Vier Personengruppen haben einen großen Einfluss auf einen gelingenden Start in den Beruf (Zopff 2015, 300ff.). Zunächst tragen diese Verantwortung natürlich die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger selbst. Eine nicht minder große Verantwortung für die Gestaltung der Gelingensbedingungen tragen auch die Kolleginnen und Kollegen und die Schulleitung. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler hat einen besonderen Einfluss auf den Start in den Beruf. In den Interviewaussagen wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Qualität des Kontaktes zu den unterschiedlichen Lerngruppen maßgeblich das Gelingen des Einstiegs bestimmt. Im Rahmen des Forschungsprojektes konnten zwar wünschenswerte Verhaltensweisen identifiziert werden. Allerdings sind Schülerinnen und Schüler nicht in den beruflichen Schulen, um den Berufseinsteigerinnen und -einsteiger einen möglichst gelungenen Start in den Beruf zu ermöglichen. Sie sollen und müssen sich auf ihre eigene Kompetenzentwicklung konzentrieren. Insofern werden keine Thesen über Handlungsmöglichkeiten aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler formuliert.

3 Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger als Agenten der Gestaltung des eigenen Übergangs

These 1: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bemühen sich um die Integration in das Kollegium („Vollmitgliedschaft“). Am Wichtigsten für einen gelungenen Start in den Beruf ist die Integration in das Kollegium. Die Entwicklung der persönlichen Kontakte zu den Kolleginnen und Kollegen bildet die Grundlage für die gegenseitige Unterstützung im Berufsalltag. In vielen Schulen ist die Teamarbeit bereits etabliert. Dort entstehen Anknüpfungspunkte zwischen den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und dem Kollegium einfacher, jedoch nicht selbstverständlich. Auf dieser Grundlage müssen sie beginnen, sich in den Strukturen der Organisation „Schule“ zu bewegen und sie mitzugestalten. Die Kernaufgabe „Unterricht“ steht dabei zunächst am stärksten im Fokus der Bemühungen. Die Erfüllung der Unterrichtstätigkeit bildet einen, nicht nur zeitlich gesehen, großen Bereich der Arbeit in den ersten Monaten und Jahren. Erst wenn Sicherheiten in diesem Bereich hinreichend entwickelt sind, können weitere Aufgabenbereiche in den Blick genommen werden. Nicht selten berichteten Berufseinsteigerinnen und -einsteiger davon, dass die Übernahme von weiterer Verantwortung quasi der „Initiationsritus“ für die Aufnahme in das Kollegium war.

These 2: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger begreifen ihre eigene Professionalisierung als Prozess. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sind durch ihr Studium und ihr Referendariat intensiv auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet. Terhart weist jedoch zu Recht darauf hin, dass diese beiden Phasen der Lehrerbildung nicht berufsfertige Lehrerinnen und Lehrer entlassen (vgl. 2000, 127). Insofern setzt sich auch im Berufseinstieg die Professionalisierung weiter fort. Das lebenslange berufliche Lernen ist zu erkennen. Hericks Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ nimmt diesen Prozesscharakter auf und identifiziert vier Bereiche der Entwicklung im Berufseinstieg (vgl. 2006). Die individuellen Unterschiede in der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben verdeutlicht ein Ansatz von Fuller/Bown (vgl. 1975). Sie

beschreiben den Prozess der Professionalisierung als Reduktion von Diskrepanzen. Diskrepanzen können z. B. in Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gesprächen deutlich werden: Die Selbstwahrnehmung zum Lehrerverhalten stimmt nicht vollständig mit der Fremdwahrnehmung überein. Aus dieser erkannten Diskrepanz können nun Lernmöglichkeiten identifiziert werden. Mit individueller Unterstützung bearbeiten die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die eigenen Entwicklungsaufgaben.

These 3: Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger nehmen die besonderen Beanspruchungen des Einstiegs wahr und beurteilen sie realistisch. „Aller Anfang ist schwer“. Dies gilt sicherlich auch für den Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Die negativen Beanspruchungen von denen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger berichten, bedeuten zum Teil einschneidende Erlebnisse bzw. Grenzerfahrungen. Auch im Blick zurück verblässen diese Erinnerungen nicht. Auf Grund der erweiterten Erfahrungen werden sie jedoch anders eingeordnet und mit weiteren Erlebnissen und Situationen verknüpft. Es entstehen offenbar immer wieder Situationen des Neuanfangs im Berufsleben: Der Unterricht in einem neuen Bildungsgang, die Übernahme eines Amtes oder einer Funktion oder die Beförderung in die Leitungsebene einer Schule. Mit Blick auf Antonovskys Ausführungen zur Salutogenese (vgl. 1997) entwickeln die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit einen positiveren Umgang mit den Kohärenzdimensionen der erlebten Beanspruchungen. Es gelingt ihnen offenbar zunehmend besser die Anforderungen zu verstehen, mit ihnen besser umzugehen bzw. sie besser handzuhaben und die Bedeutung für die eigene Arbeit realistischer einzuschätzen.

These 4: Berufseinsteigerinnen und -einsteiger bringen ihre in der Ausbildung erworbenen, u. U. besonderen, Kompetenzen in die Schulentwicklung ein. Schulen können in ihrer Entwicklung von den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern profitieren: Im Studium und im Referendariat entwickeln die Studierenden und Referendarinnen und Referendare Kompetenzen, die für die Schulen z. B. für die Unterrichtsentwicklung wichtig sein können. Die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger müssen sich klar darüber sein, dass diese Kompetenzen nicht selbstverständlich auch bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen entwickelt sein müssen.

4 Die Schulleitungen als Agenten der Gestaltung des Übergangs

These 5: Die Schulleitungen handeln in den gegebenen, kaum von ihnen zu beeinflussenden Rahmenbedingungen. Sie müssen trotzdem versuchen diese positiv zu verändern. In den Interviews wurde an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich, dass die von der Bildungsadministration gesteckten Rahmenbedingungen ein Gelingen des Berufseinstiegs zumindest gefährden (Einsatz in von ihnen nicht studierten Fächern, Einsatz an mehreren Schulen, volle Unterrichtsverpflichtung von Anfang an). Diese Bedingungen sind sicherlich nur schwer zu verändern. Die Schulleitungen sollten jedoch ihren Einfluss nutzen, um durch kontinuierliche und konstruktive Kritik die Bedingungen zu verbessern.

These 6: Die Schulleitungen müssen der Führungsaufgabe „Neue Mitarbeiter einarbeiten“ gerecht werden. Entscheidungsspielräume der Schulleitungen in den skizzierten Rahmenbedingungen (These 5) ermöglichen einen maßgeblichen Einfluss auf die Gelingenbedingungen des Berufseinstiegs. Die Kenntnis der Besonderheiten des Berufseinstiegs ist Grundlage für das Gestalten der Einarbeitung. Wie wird die neue Kollegin/der neue Kollege dem Kollegium vorgestellt? Welche Kompetenzen wurden in der Ausbildung erworben? Gibt es besondere Kompetenzen, von denen die Schulentwicklung profitieren könnte? Diese und weitere Fragen sollten beantwortet werden, um eine schnelle Integration in das Kollegium zu ermöglichen. Ähnliche Fragen muss die Schulleitung übrigens auch bei der Einarbeitung erfahrener Kolleginnen und Kollegen in neue Aufgabenbereiche stellen. Insbesondere in der dritten Interviewserie wurde deutlich, dass die „kleinen“ Neuanfänge ebenso Beachtung erfordern wie der Berufseinstieg.

These 7: Die Schulleitung muss eine (Teil-)Verantwortung für den Professionalisierungsprozess der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger übernehmen. Im Zentrum der Einarbeitung der neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steht deren Professionalisierungsprozess. An verschiedenen Stellen wurde in den drei Interviewserien auf geglückte und misslungene Versuche der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben hingewiesen. Insbesondere der Unterrichtseinsatz (Auswahl der Lerngruppen, Einsatz in den Berufs- und Unterrichtsfächern, Zuweisung in die Lehrerteams) ist besonders zu beachten. Entwicklungsaufgaben sind nur auf einem Fundament erworbener Kompetenzen zu bewältigen. Beim Einsatz in von den Lehrkräften nicht studierten Fächern fehlt diese Grundlage. Der Einsatz in besonders schwierigen (und im Kollegium unbeliebten) Lerngruppen als Lückenbüßer ist u. U. eine zu große Herausforderung. Diese Überlegungen müssen in den Planungen der Schulleitung eine Rolle spielen, um den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern Chancen zu eröffnen, ihre in der Ausbildung entwickelten Kompetenzen auszubauen.

These 8: Die Schulleitung muss die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger motivieren, ihre Kompetenzen in das System Schule einzubringen. Nicht nur die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger müssen ihre Kompetenzen erkennen, um sie in das System einzubringen (vgl. These 4). Auch die Schulleitungen müssen diese Kompetenzen wahrnehmen und die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ermutigen, sich in die Schulentwicklung einzubringen. Gleichzeitig ist es wichtig, die Kolleginnen und Kollegen davon zu überzeugen, dass die „Neuen“ tatsächlich einen lohnenden Beitrag zur Weiterentwicklung leisten können. Dem Gefühl der erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, dass ihre Kompetenzen „entwertet“ werden, muss die Schulleitung aktiv entgegenwirken.

5 Die Kolleginnen und Kollegen als Agenten der Gestaltung des Übergangs

These 9: Die Kolleginnen und Kollegen müssen die besondere Situation des Berufseinstiegs verstehen. Sicherlich sind keine Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen notwendig und sinnvoll, die den „richtigen Umgang“ mit Berufseinsteigerinnen und -einsteigern vermitteln.

Gleichwohl bedarf es einer Sensibilität des Kollegiums, mit der besonderen Situation umzugehen. Insbesondere das „geheime Wissen“ einer Organisation muss möglichst veröffentlicht werden. Sollten die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger gegen „stillschweigende Absprachen“ oder „Traditionen“ verstoßen, so geschieht dies nur in den seltensten Fällen bewusst und soll nicht provokant wirken. Eine angemessene Reaktion der Kolleginnen und Kollegen auf solche „Regelverstöße“ muss also entwickelt werden.

These 10: Die Kolleginnen und Kollegen müssen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in ihr Kollegium als Vollmitglied aufnehmen. Genauso wie sich die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger um eine Aufnahme in das Kollegium bemühen müssen, müssen die Kolleginnen und Kollegen signalisieren, dass diese Mitgliedschaft erwünscht ist. Eine Atmosphäre der Offenheit ist sicherlich hilfreich, reicht jedoch allein nicht aus. Wie wird mit „Erbhöfen“ umgegangen? Ist es grundsätzlich möglich, attraktive Aufgaben Berufseinsteigerinnen und -einsteigern zu übertragen? Sind Berufseinsteigerinnen und -einsteiger willkommene Lückenbüßer/-innen für die schwierigsten Klassen? Diese und ähnliche Fragen können dem Kollegium helfen, die eigene Einarbeitungskultur zu überprüfen und ggf. zu verändern.

These 11: Die Kolleginnen und Kollegen müssen den Prozess der Professionalisierung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger begleiten. Die Kolleginnen und Kollegen haben in diesem Bereich sehr viel konkretere Aufgaben als z. B. die Schulleitungen. Die individuelle Arbeit an der Diskrepanzreduzierung, bzw. den Entwicklungsaufgaben erfordert individuelle Unterstützung. Die wenigsten Entwicklungsaufgaben lassen sich ausschließlich durch den Besuch von Seminaren der Lehrerfortbildung bearbeiten. Die Unterstützung durch die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen sollte hier der zentrale Faktor zur Bewältigung sein. Insbesondere die „kleinen Gespräche“ über wahrgenommene Diskrepanzen sind aus dem Blickwinkel der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger sehr hilfreich. Dies muss den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen deutlich werden. These 12: Die Kolleginnen und Kollegen müssen an den Innovationen durch die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger teilhaben.

In der letzten These sind die Kolleginnen und Kollegen gefordert eine Haltung zu entwickeln, die es den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erleichtert, ihre Kompetenzen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubringen. In den ersten beiden Interviewserien wurde deutlich, dass die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger von den Erfahrungen der „alten Hasen“ zum Teil so beeindruckt waren, dass die eigene Kompetenz deutlich entwertet wurde. Dem müssen und können die Kolleginnen und Kollegen entgegenwirken. Ein verdeutlichtes Interesse an der (Berufs-)Biographie der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger kann ein erster Schritt sein, sich über die Kompetenzen der „Neuen“ zu informieren.

6 Die Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg

Wie bereits oben erwähnt, spielt in der neu gestalteten AV-Dual in Hamburg die Dualität der Lernorte eine große Rolle. Die betrieblichen Erfahrungen werden in den Schulen in den sogenannten Mentorenrunden reflektiert und die Schülerinnen und Schüler ziehen Rückschlüsse

aus den eigenen Erfahrungen, aber auch aus den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen. Ähnlich wie im Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer scheint der Erfolg dieser Maßnahmen nicht nur von der „Konstruktion“ der Angebote abzuhängen. In Anlehnung an Hericks/Keller-Schneider lässt sich auch für die AV-Dual formulieren:

Der individuelle Erfolg der Schülerinnen und Schüler im Übergang Schule-Beruf kann trotz einer „guten“ Bildungsgangstruktur misslingen, sie kann trotz einer „schlechten“ Struktur gelingen. (vgl. 2011, 309)

Aus dieser Überlegung heraus erscheint es sinnvoll, auch für den Übergang Schule-Beruf die möglichen Aufgaben der „Agenten des Übergangs“ in Form von Thesen zu formulieren. Ein erstes Brainstorming dazu fand auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2015 in Dresden statt. Im Folgenden werden diese entwickelten Thesen zusammengefasst und ggf. durch den Autor mit Blick auf die Erkenntnisse zur Berufseingangsphase der Lehrerbildung erweitert.

Aus Zeitgründen wurden in Dresden zunächst für die Agenten „Schülerinnen und Schüler“, „Mentorinnen und Mentoren“ sowie „betriebliche Anleiterinnen und Anleiter“ Aufgaben formuliert. Welche Aufgaben die Abteilungsleitungen in den beruflichen Schulen, die Agenturen für Arbeit oder die Bildungsadministration haben, muss daher an anderer Stelle betrachtet werden.

7 Die Schülerinnen und Schüler als Agenten ihres eigenen Übergangs

Die Schülerinnen und Schüler, die in der AV-Dual unterrichtet werden, haben ihre Schulpflicht noch nicht erfüllt und haben es in ihrer bisherigen Schulzeit aus sehr unterschiedlichen Gründen nicht vermocht, einen Übergang in den Beruf oder eine weiterführende Schule zu organisieren. Grundsätzlich suchen sich die Schülerinnen und Schüler die AV-Dual nicht aktiv als Anschlussmöglichkeit aus: Sie werden der AV-Dual zugewiesen. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Motivationslage vieler Schülerinnen und Schüler.

These 1: Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Integration in den ersten Arbeitsmarkt als Chance wahr, „echte“ berufliche Handlungssituationen kennenzulernen, um sich zu orientieren. Nicht wenige Schülerinnen und Schüler, die in der AV-Dual begleitet werden, haben schlechte Erfahrungen mit dem „System Schule“ gemacht. Eine gewisse Schulmüdigkeit ist zu erkennen. Andere sind in ihrer bisherigen Schullaufbahn eher mit Studienwahlmöglichkeiten konfrontiert worden. Der missglückte Übergang in die Oberstufe führt bei diesen Schülerinnen und Schüler zu einer großen Desorientierung, da die Möglichkeit eine duale Berufsausbildung zu absolvieren bisher nicht im Fokus ihrer Überlegungen stand. Für beide Gruppen ist die Bemühung in der AV-Dual den „Schulcharakter“ so gering wie möglich zu halten und die „echten“ Erfahrungen in der Arbeitswelt ins Zentrum zu stellen sehr hilfreich. Die Schülerinnen und Schüler müssen diese Chance ergreifen und die „eingeübte“ Schülerrolle verlassen, um die Angebote aus der beruflichen Wirklichkeit unvoreingenommen annehmen zu können.

These 2: Die Schülerinnen und Schüler begreifen ihre zu treffende Berufswahlentscheidung als ersten Schritt in ihre berufliche Zukunft. Die vermutete Tragweite der Entscheidung für oder gegen einen Ausbildungsberuf führt bei vielen Schülerinnen und Schülern zu dem Vorgehen, sich stark auf einen einzigen möglichen Ausbildungsberuf festzulegen. Misserfolge in den geschriebenen Bewerbungen führen dann nicht selten zu großer Frustration und Handlungsunfähigkeit bei der Entwicklung von Alternativen. Die Schülerinnen und Schüler müssen den Übergang als eine Phase der „Uneindeutigkeiten“ und der vielfältigen Alternativen begreifen und diese Unbestimmtheit aushalten lernen. Sie müssen eine Frustrationstoleranz und ein Durchhaltevermögen entwickeln, um die „Rückschläge“ zu ertragen und sie als Chance zu erkennen, weitere Möglichkeiten zu entwickeln. These 3: Die Schülerinnen und Schüler müssen die beruflichen Aufgaben und Arbeitsprozesse intensiv kennen lernen, um eine begründete Entscheidung zu treffen. Diese bleibt jedoch flexibel genug, um auf die Bedingungen des Ausbildungsmarktes reagieren zu können. Die Schülerinnen und Schüler werden in unterschiedlicher Art und Weise am beruflichen Alltag beteiligt bzw. in den Alltag integriert. Die intensive Auseinandersetzung mit wichtigen Arbeitsprozessen, z. B. durch schriftliche Dokumentation und Reflexion, soll dazu führen, die wesentlichen Merkmale und Anforderungen eines Berufes kennen zu lernen. Insbesondere der Austausch mit den anderen Schülerinnen und Schülern über die Arbeitsprozesse kann helfen, Ähnlichkeiten zwischen den Berufen bzw. Berufsfeldern zu erkennen und im Sinne der These zwei zu nutzen.

8 Die Mentorinnen und Mentoren als Agenten des Übergangs

Die Lehrerinnen und Lehrer im AV-Dual haben neben ihrer Unterrichtstätigkeit den zeitlich höchsten Anteil ihrer Arbeit als Mentorinnen und Mentoren zu leisten. Insofern ist im Bildungsgang AV-Dual ein Rollenwechsel für die Lehrerinnen und Lehrer verankert. Elemente des (Lern-)Coachings (vgl. Hameyer/Pallasch 2012) treten stärker in den Mittelpunkt des Handelns. Dies wird durch die wöchentlich fest verankerten „Mentorenrunden“ unterstrichen.

These 4: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre veränderte Rolle als Mentorinnen und Mentoren annehmen. Die Arbeit in der AV-Dual rückt die Schülerinnen und Schüler als Individuen in den Mittelpunkt. Diese Individuen arbeiten in den allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Mathe, Englisch) auf der Grundlage ihrer bisher erworbenen Kompetenzen weiter und versuchen ggf. den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen. Zusätzlich zu diesem Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler bzw. die Mentees in ihren Praktika begleitet werden. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen sie dabei, indem sie in Gesprächen seltener Ratschläge erteilen, sondern eher zuhören und Fragen stellen, die hilfreich für die Aktivierung der Mentees sind. Inhalte dieser Gespräche sind zunächst die Erlebnisse im Praktikum und die Rückschlüsse auf die weitere Berufswahlentscheidung. Die Mentorinnen und Mentoren sind jedoch auch Ansprechpartner/-innen für andere Themen, wie z. B. die Vermittlung einer Schuldenberatung oder eines Antiaggressionstrainings. In den Gesprächen knüpfen die Mentorinnen und Mentoren immer wieder an den Stärken der Mentees an, um eine motivierte Gestaltung des eigenen Übergangs für die Mentees zu ermöglichen. Sie greifen auf ihre eigenen spezifischen betrieblichen Erfahrungen als Berufspädago-

ginnen und -pädagogen zurück und beziehen diese auf die vielen verschiedenen Berufsfelder, in denen die Mentees Erfahrungen machen.

These 5: Die Mentorinnen und Mentoren nehmen ihre Aufgabe als „Scharnier“ zwischen ihren Mentees und den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern aktiv wahr. Im Rahmen der regelmäßigen Praktikumsbesuche treten die Mentorinnen und Mentoren ganz automatisch mit den Anleiterinnen und Anleitern in den Betrieben in Kontakt. Hier sind sie nicht nur Vermittler im Konfliktfall und begleiten den Mentee in seiner Orientierungsphase. Sie verdeutlichen den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern die Ziele des Praktikums und informieren über die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützung durch die Agentur für Arbeit während der Ausbildung von „besonderen“ Jugendlichen. U. U. können auch Informationsveranstaltungen für die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter in den AV-Dual-Schulen eine sinnvolle Ergänzung zur persönlichen Ansprache in den Betrieben sein.

9 Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter als Agenten des Übergangs

Die meisten betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter haben bereits vielfältige Erfahrungen mit Praktikantinnen und Praktikanten der unterschiedlichsten Altersklassen und Schulformen gesammelt. Sie müssen zunächst ggf. die Besonderheiten der AV-Dual kennenlernen, um die Jugendlichen optimal unterstützen zu können.

These 6: Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter müssen sich auf die Persönlichkeit der Mentees einstellen, um sie optimal fördern und fordern zu können. Außerdem prüfen sie, ob ihnen ein Ausbildungsplatz im Betrieb angeboten werden kann.

Ein Langzeitpraktikum im Rahmen der AV-Dual bietet für die Betriebe eine gute Möglichkeit, potentielle Bewerberinnen und Bewerber um eine Ausbildungsplatz kennenzulernen. Sie haben die Chance deutlich mehr Informationen über die Schülerinnen und Schüler zu erhalten, als sie durch eine schriftliche Bewerbung und ein Vorstellungsgespräch bekommen könnten. Diese Chance müssen die Anleiterinnen und Anleiter nutzen. Die Mentees müssen unterschiedliche typische berufliche Handlungssituationen kennenlernen, um eine begründete Entscheidung über ihren Einstieg in die Berufswelt treffen zu können. Diese Situationen müssen sich weitestgehend an den Kompetenzen der Mentees orientieren, um eine Über- aber auch Unterforderung zu vermeiden. Letztlich müssen die Betriebe Zeit und Arbeit investieren, um einen Teil des Fachkräftenachwuchses mit den Jugendlichen aus der AV-Dual decken zu können.

These 7: Die betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter müssen sich als ein wichtiger Teil der AV-Dual verstehen. Das Ziel der AV-Dual, „echte“ Erfahrungen in der Berufswelt zu ermöglichen, kann nur gemeinsam mit den Betrieben erreicht werden. Die Mentorinnen und Mentoren sowie die Mentees sind auf die Kompetenzen der betrieblichen Anleiterinnen und Anleiter angewiesen. Diese müssen in der Lage sein, die Jugendlichen in den betrieblichen Tagesablauf zu integrieren. Die Integration bedeutet, dass die Jugendlichen an konkreten

Aufträgen und Arbeitsabläufen beteiligt werden. Nur so können sie die spezifischen Herausforderungen der beruflichen Tätigkeit erkennen und mit ihren persönlichen Wünschen abgleichen. Noch nicht orientierte Jugendliche können sich ebenfalls nur so ein realistisches Bild des Berufes machen, um es mit weiteren Berufsbildern zu vergleichen. Eine Kooperation zwischen den Mentorinnen und Mentoren sowie den betrieblichen Anleiterinnen und Anleitern, wie sie in These fünf skizziert ist, erscheint auch aus der Perspektive der Betriebe als wesentlich, um für die Jugendlichen das Praktikum möglichst erfolgreich zu gestalten.

10 Fazit

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist in Übergangssystemen (nicht nur in Hamburg) detailliert gestaltet. Ebenso gibt es eine große Vielfalt von Unterstützungsangeboten für die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in den Lehrerberuf. Unabhängig von den Angeboten in beiden Übergangssystemen, gelingt manchen Beteiligten der Übergang besser als anderen. Für den Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer konnten Handlungsmöglichkeiten mehrerer Agenten in einem Forschungsprojekt entwickelt werden und in Kapitel zwei in Form von zwölf Thesen vorgestellt werden. Diesem Ansatz folgend, wurden im dritten Kapitel Handlungsmöglichkeiten von drei Agenten des Übergangs Schule-Beruf in Form von sieben Thesen skizziert. Diese Thesen sind sicherlich nicht vollständig und nicht durch eine vergleichbar umfangreiche Forschung wie die Thesen zum Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer abgesichert. Es ist lediglich ein erster Schritt zu einem anderen Blick auf das Übergangssystem Schule-Beruf: Nicht nur die organisatorische Form des Übergangs spielt eine Rolle. Die zahlreichen Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung Bau-Holz-Farbe boten eine umfassende Grundlage zur Formulierung dieser Thesen. Das Ausgestalten des Übergangs durch die beteiligten „Agenten“ kann also stärker berücksichtigt werden, um für und vor allem mit den Jugendlichen einen erfolgreichen ersten Schritt in die berufliche Welt zu tun.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Benz, A./Lehner, M. (2009): Berufseinführung im Kanton St. Gallen. Unterstützung auf dem Weg zur Professionalität. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 3, 26-31.
- Bep (Berufseingangsphase) (2013): Starter-Set. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Blömkes, S./Paine, L. (2009): Berufseinführungsprogramme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 18-25.
- Dammann, M. (2013): Schulstart für Lehrer. Ein Praxisbuch. Darmstadt.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern, Sekretariat EDK.

- Fuller, F. F./Bown, O. H. (1975): *Becoming a Teacher*. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE) H. 11, 25-52.
- Gröschner, A. (2009): *Der Beruf als Lernaufgabe. Grundlegung von Innovationskompetenz im Referendariat*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 47-53.
- Hameyer, U./Pallasch, W. (2012): *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim/Basel.
- Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden.
- Hericks, U./Keller-Schneider, M. (2011): *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.)(2011): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a., 296-313.
- Keller-Schneider, M. (2009): *Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung H. 3, 40-46.
- LI-Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2015): *Berufseingangsphase Schule*. Online: www.li.hamburg.de/bep/ (04-10-2015).
- Sturm, H. et al. (Hrsg.) (2011): *Übergangssystem Schule – Beruf und Hamburg. Entstehung und Herausforderungen*. Hamburg.
- Sturm, H. et al. (Hrsg.) (2014): *Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg*. Hamburg.
- Struve, K./Zopff, A. (2005): *Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an beruflichen Schulen in Hamburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens*. Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg.
- Terhardt, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel.
- Terhardt, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim/Basel.
- Zopff, A. (2015): *Den Übergang in den Lehrerberuf gestalten. Eine Längsschnittstudie über die Einflüsse auf einen gelingenden Berufseinstieg an Hamburger Beruflichen Schulen*. Detmold.

Zitieren dieses Beitrages

Zopff, A. (2016): Die „Agenten“ des Übergangs – Parallelen zwischen den Berufsschullehrer/-innen im Berufseinstieg und den Schüler/-innen in der Ausbildungsvorbereitung-Dual in Hamburg. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/zopff_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Dr. ANDREAS ZOPFF

Gewerbeschule Gsechs – Berufliche Schule Holz Farbe Textil
Hamburg

zopff@gsechs.de

www.gsechs.de

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Marit KIRCHER

(Technische Universität Berlin)

**SPIN.PRO – Ein Projekt zur arbeitsplatzorientierten
Grundbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/kircher_bwpat_spezial13.pdf

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

SPIN.PRO – Ein Projekt zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung

Abstract

Die Ansprüche an das Bildungsniveau der Beschäftigten steigen nicht nur in qualifizierten Berufen. Auch in den Wirtschaftsbranchen, in denen Beschäftigte vielfach als An- und Ungelernte oder als gering Qualifizierte tätig sind, erweitern sich die Ansprüche, die durch den technischen Fortschritt hervorgerufen werden. Dieses trifft auf den Dienstleistungsbereich ebenso zu wie auf gewerblich-technische Berufsfelder und hängt maßgeblich mit den auszuführenden Arbeitsaufgaben zusammen. Jedoch verfügen einige Mitarbeiter dieser Personengruppe nur über eine unzureichende Grundbildung. Unter dem Aspekt, dass Schriftsprachkompetenz als Grundlage für den Wissenserwerb dient, muss auch die berufliche Weiterbildung von geringqualifizierten Erwachsenen neu gedacht werden. Hier setzt das Projekt SPIN.PRO an, das die Entwicklung und Erprobung arbeitsplatzorientierter Weiterbildungsangebote für unterschiedliche Zielbranchen entwickelt hat. Eine solche Ausrichtung der Weiterbildung ist dringend geboten, denn bislang ist die Grundbildung geringqualifizierter Beschäftigter in Deutschland defizitär.

1 Begriffliche Eingrenzung

1.1 Grundbildung

Die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland beschäftigte sich bereits in den 1970er Jahren mit den unterschiedlichen Formen unzureichender Schriftsprachkompetenz. Im Jahr 1978 wurde von der UNESCO dargelegt, dass für Personen mit funktionalem Analphabetismus eine Teilhabe an gemeinschaftlichen Aktivitäten und damit an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft je nach Grad der Schriftsprachbeherrschung eingeschränkt ist. Oftmals sind die betreffenden Personen schon durch ihre Lebensgeschichten mit Schulabsentismus, Versagensängsten, familiären Schwierigkeiten etc. vorgeprägt. Sie stellen ihre Schreib-Lesedefizite jedoch nicht öffentlich heraus, sodass viele Menschen mit diesen Problemen unentdeckt bleiben.

Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ ist aber häufig negativ konnotiert und stellt die insgesamt vorhandenen Kompetenzen der Personen in den Schatten. Deshalb wird bereits seit den achtziger Jahren dieser Begriff national und international kritisch diskutiert. Funktionaler Analphabetismus bedeutet, dass Personen zwar Texte im Sinne einzelner Sätze lesen oder schreiben können, aber das Erfassen komplexer Sachinhalte stellt für sie ein Problem dar. Die vorhandenen Lese-Schreibkompetenzen befinden sich nach der Niveauzuordnung bei Testaufgaben auf einem unteren Level (Level 1-3) (Grotlüschen/Riekman 2011, 2). Aber nicht nur

Lese- und Schreibdefizite sind in der Bevölkerung vorhanden. Fehlende mathematische Kenntnisse (und damit eine unzureichende Grundkompetenz im Bereich des Rechnens) stellen für die Wirtschaft, aber auch für Einzelpersonen ebenfalls ein alltäglich vorkommendes Problem dar. Seit Anfang der 90er Jahre sprechen wir in Deutschland deshalb von „Grundbildung“, hinter der sich die entscheidenden Kompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Computernutzung und auch gesundheitsbewusstes Verhalten (Health Literacy) verbergen. Alphabetisierung ist somit nur ein Teil der Grundbildung. Auf der UNESCO-Weltkonferenz 1997 wurde Grundbildung als ein Recht, eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft definiert. Sie stellt das Fundament für die eigenverantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, vor allem aber auch eine Anbindung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt dar.

Insbesondere die Anforderungen der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft können ohne das Vorhandensein von Grundkompetenzen nicht erfüllt werden. Die neuen Kommunikationstechnologien erfordern immer wieder Qualifizierungen in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Davon ist jedoch der Personenkreis weitgehend ausgeschlossen, der nur unzureichende Grundkompetenzen mitbringt (Tröster 2000, 12). Das Risiko der Ausgrenzung aus der Arbeitswelt und der Gesellschaft wächst demnach bei fehlender Grundbildung. Eine ausreichende (auch nachträglich aufgebaute) Grundbildung bietet erst die Möglichkeit, am gesamten Weiterbildungsangebot teilzunehmen, sichert ein permanentes Lernen und ermöglicht es den Beschäftigten, fortwährend ihre Kompetenzen zu aktualisieren. „So wird der Stellenwert der Grundbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens um eine Dimension erweitert“ (Tröster 2000, 13).

1.2 Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Der Bezug der Grundbildung zur Arbeitswelt findet sich dann, wenn man die Tätigkeiten hinsichtlich der Bildungsanforderungen genauer analysiert. Alle Arbeitsabläufe setzen verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse voraus, die ein Handeln in beruflichen Kontexten ergebnisbezogen ermöglichen. Tätigkeitsbezogen lassen sich die notwendigen fachlichen Kenntnisse über Stellenbeschreibungen ebenso zusammenfassend benennen wie personale und soziale Kompetenzen. Die Ansprüche an die am Arbeitsplatz erforderliche Grundbildung sind indes schwieriger zu beschreiben. Sie setzen zunächst genaue Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen voraus. Grundbildung ist also eher ein relativer Begriff, der sich in seiner Definition an den gesellschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Erfordernissen orientiert.

Der Schwerpunkt in der Grundbildungsforschung liegt auf der Gruppe der gering qualifizierten Beschäftigten, die in Tätigkeiten mit einem erforderlichen Berufsabschluss (z. B. Altenpfleger/-in, Fachlagerist/-in) oder als Hilfskräfte (z. B. Bauhelfer/-in, Pflegehelfer/-in) beschäftigt sind. So stellen Scharrer und Schneider (2009) nach der Durchführung von mehreren betrieblichen Fallstudien und deren Analyse in den Sektoren Dienstleistung (z. B. Lager/Logistik, Pflege) und produzierendes Gewerbe (z. B. industrielle Produktion) branchenspezifische Grundbildungsanforderungen in der Schriftsprachkompetenz fest. Als Erhebungsmethoden zur Untersuchung der Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz

dienten ihnen dabei Arbeitsplatzbeobachtungen, qualitative Interviews und Dokumentenanalysen. Untersucht wurden die an die Beschäftigten gestellten Anforderungen, die sich aus dem täglichen Arbeitsablauf und -umfeld ergaben. In der Zusammenfassung der Ergebnisse zeigte sich, dass die schriftsprachlichen Anforderungen an Produktionshelfer/-innen oder Hilfskräfte im Küchenbereich „auf einem relativ geringen Niveau“ liegen (Scharrer/Schneider 2009, 146).

Die Anforderungen an Produktionshelfer/-innen umfassen demnach nur das Lesen und Erfassen einzelner Wörter von Auftragslisten und einfacher technischer Zeichnungen. Küchenhilfskräfte lesen ebenfalls nur einfache Lebensmittel-Bestelllisten und ggf. Lieferscheine. Für Lagerhelfer/-innen stellen sich ähnlich geringe Anforderungen an das Leseniveau, wobei für sie jedoch noch der Umgang mit EDV- Systemen zur Warenerfassung hinzukommt. Pflegekräfte allerdings müssen bereits etwas umfangreichere Pflegedokumentationen lesen und deren medizinische Fachbegriffe verstehen können.

2 Problemlagen

2.1 Grundbildungskompetenzen erwerbsfähiger Erwachsener in Deutschland

Seit den 1990er Jahren betrachtet man nicht nur die Alphabetisierung als unabdingbare Grundlage zur Teilhabe an der Gesellschaft. Vielmehr wird der Fokus seither auf eine ganzheitliche Grundbildungsarbeit gelegt, sodass neben den Standardkursen zum Lesen und Schreiben nun weitere Bereiche wie Rechnen und Computernutzung hinzukommen (Kohl/Kramer 2008, 10). Der erhebliche Bedarf an Grundbildung in der Gruppe der Erwachsenen wurde durch OECD-Studien deutlich und durch Rückmeldungen aus der Wirtschaft bestätigt. Mit der Zunahme der Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung von Personen mit Grundbildungsdefiziten erweiterten sich die Forschungsaktivitäten zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Die Basis bildete eine Vielzahl von qualitativen Forschungsprojekten im Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ im Zeitraum von 2007 bis 2012. Erstmals lieferten diese Projekte fundierte Ergebnisse zum quantitativen Umfang des funktionalen Analphabetismus bei Erwachsenen in Deutschland.

Im Jahr 2011 veröffentlichte die Universität Hamburg die Ergebnisse der leo.-Level-One Studie, die belegt, dass eine erhebliche Anzahl von erwachsenen Personen defizitäre Schreib- und Lesekenntnisse aufweist. Um tragfähige Angaben zu erhalten, wie viele erwerbsfähige Personen nicht richtig lesen und schreiben können, wurden im Zeitraum von März bis Juni 2010 persönlich-mündliche Befragungen mit schriftlichen Tests zum Lesen und Schreiben auf dem niedrigsten Kompetenzniveau (dem sogenannten „Level One“) stichprobenartig mit ca. 8400 Personen durchgeführt. Die Universität Hamburg hatte dafür zusammen mit ihren wissenschaftlichen Verbundpartnern (u. a. TNS Infratest) Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden (Alpha-Level 1-6) entwickelt und diese den Probanden vorgelegt. Nur kurze Zeit später veröffentlichte die OECD ihre Ergebnisse für Deutschland zu den Grundkompetenzen Lesen, Alltagsmathematik und technologiebasiertem Problemlösen im Rahmen eines interna-

tionalen Vergleichs (PIAAC - „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) bei erwachsenen Personen zwischen 16 und 65 Jahren. Basis der Studie waren die oben angeführten Kompetenzen, da sie im Erwachsenenalter als „Grundstein“ gelegt sein sollten. Getestet wurde auf verschiedenen Niveaustufen. Die berufs- biografischen Daten der ca. 5000 zufällig ausgewählten, deutschsprachigen Personen wurden ebenfalls erhoben. Die PIAAC-Studie 2012 zeigte, dass sich die Ergebnisse für Deutschland nur im Mittelfeld der 24 beteiligten Länder verorten ließen. Teilweise zeigten sich erhebliche Defizite, so dass die Grundkompetenzen etlicher Personen nur dem Grundschulniveau zuzuordnen waren (Rammstedt 2013, 13f.). Hochgerechnet wären das demnach ca. 18 % der Deutschen, deren Lesekompetenz nur auf der niedrigsten Niveaustufe liegt.

Beide Studien kommen in der Anzahl der Personen mit Defiziten in der Schreib-Lesekompetenz zu ähnlichen Ergebnissen. Denn die Hamburger Studie ermittelte ca. 14,5 % (im Vergleich: PIAAC – 18 %) der erwerbsfähigen, deutschsprachigen Bevölkerung als funktionale Analphabeten.

2.2 Konsequenzen für die berufliche Fort- und Weiterbildung

Aufgrund der Erhebung berufsbiografischer Daten stellten die Leo- und PIAAC-Studie fest, dass viele Personen mit Schreib-Lese-Defiziten berufstätig sind, wobei letztere Studie noch differenzierter die Arbeitsmarktbeteiligung als solches analysierte. Erwerbstätige haben „im Mittel höhere Grundkompetenzen als Erwerbslose und Nichterwerbspersonen“ (Rammstedt 2013, 18). Allerdings liegen nur aus der Leo-Level One Studie Erkenntnisse zu den Arbeitsbereichen der Befragten vor. Die Analyse der Angaben der 57 % erwerbstätigen Personen zwischen 18 und 64 Jahren mit Lese-Schreib-Schwierigkeiten ergab, dass vor allem Beschäftigte der Bau-, Reinigungs- und Logistikbranche diese Probleme haben (Grotlüschen 2012, 46f.). Grotlüschen fasst zusammen, dass „in Bereichen, in denen körperliche Kraft sowie die Fähigkeit, große Maschinen zu steuern, gefragt sind, [...] funktionale Analphabeten/-innen ihr Wirkungsfeld“ finden (Grotlüschen/Riekmann 2012, 142). Bei genauerer Betrachtung der erhobenen Daten der Erwerbstätigen zeigte sich allerdings, dass es sich nur um ca. 50 erfasste Beschäftigte im Bauhilfsgewerbe handelte, von denen 28 zu den funktionalen Analphabeten/-innen gehören würden. Damit befanden sich in der repräsentativen Stichprobe überproportional viele betroffene Personen. Die Erstsprache war bei 36 % der Hilfsarbeiter/-innen (n = 18) im Baubereich nicht Deutsch, was im Verhältnis zu den 15 % in der Grundgesamtheit vergleichsweise hoch ist (Grotlüschen/Riekmann 2012, 146).

Was bedeuten diese Fakten nun für den Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung? Die Ergebnisse beider Studien zeigen, dass es einen relativ hohen Anteil (ca. 14,5% -18%) erwerbsfähiger, deutschsprachiger Personen gibt, deren Grundkompetenzen Lesen und Schreiben sich auf der untersten Niveaustufe befinden. Das ist als ein wichtiger Faktor zu berücksichtigen, wenn es um die Entwicklung der curricularen Struktur von Bildungsangeboten vor dem Hintergrund der Lernergebnisorientierung geht. Die Lernenden müssen mit dem neuen Wissen „[...] in der Lage [...] sein, sich in typischen privaten und beruflichen Anforderungssituation möglichst erfolgreich zu verhalten.“ (Frommberger 2013, 3). Da im

Curriculum manifestiert wird, was mindestens erlernt, verstanden und insbesondere umsetzbar sein muss, kommt diesem für die Planung von Qualifizierungsprozessen eine hohe Priorität zu. Dem Ansatz von Fort- und Weiterbildungen, die auf den direkten Arbeitsplatz bezogen sind und neben den fachlichen Kenntnissen auch arbeitsplatzorientierte Grundbildung vermitteln, kommt deshalb eine zentrale Bedeutung bei den funktionalen Analphabeten zu. Da die schriftsprachlichen Kompetenzen oft gering ausgeprägt sind, ist es Aufgabe der Lehrenden, die Anforderungen dem individuellen Niveau anzupassen. Lager- und Produktionsarbeiter/-innen müssen z. B. eher selten handschriftliche Arbeiten erledigen. Hier unterstützt bereits die EDV-Technologie bei der zahlenmäßigen Erfassung von Waren und Materialien sowie der Steuerung der Arbeitsabläufe (Scharrer/ Schneider 2009, 144). Bei einem Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung der verschiedenen Branchen zeigt sich, dass die Anzahl der Betriebe, die ihren Beschäftigten Fort- und Weiterbildungen anbieten, deutlich gesunken ist. „Haben 1999 noch 66,7 Prozent der im CVTS (Continuing Vocational Training Survey) befragten Betriebe ihrer Belegschaft Weiterbildung angeboten, sank der Wert 2008 auf 54,2 Prozent“. Grotlüschen kommt in ihren Ausführungen zu dem Ergebnis, dass jene Branchen am wenigsten in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten investieren, die laut ihrer Studie prozentual den höchsten Anteil an funktionalen Analphabeten/-innen aufweisen. Dies sind die genannten Tätigkeitsgruppen der Baubranche und des Gastgewerbes (Grotlüschen/Riekmann 2012, 147). Problematisch sieht sie auch die geringe Beteiligung der öffentlichen Hand an beruflicher Weiterbildung, die „[...] sich seit zehn Jahren aus der Finanzierung von Weiterbildung zurückgezogen hat. [...] Gegengesteuert wird seit 2011 mit den vom Bund für Grundbildung bereitgestellten zwanzig Millionen Euro – weniger als ein Zehntel der eingesparten Summe.“ (Grotlüschen/Riekmann 2012, 147).

Es liegt also in der Hand der Betriebe, Fort- und Weiterbildungsangebote für die eigenen Bedarfe und angepasst an die Voraussetzungen der Beschäftigten abzurufen, zu entwickeln und zu nutzen. Wenn es um arbeitsplatzorientierte Grundbildungsangebote für geringqualifizierte Mitarbeiter/-innen geht, stoßen die Unternehmen aber schnell an ihre Grenzen. Zum einen sind Bildungsangebote für diese Beschäftigtengruppe rar und zum anderen liegt der Fokus traditionell in der fachlichen Kenntnisverbesserung. Hier genau muss das Umdenken bei der inhaltlichen Struktur von zu entwickelnden Fort- und Weiterbildungsangeboten einsetzen. Aufgrund der Erwerbstätigkeit der Personen mit defizitären Grundkompetenzen müssen passgenaue Weiterbildungsangebote für die Unternehmen etabliert und umgesetzt werden, die das Grundbildungslernen im Kontext mit fachlichem Wissenserwerb zulassen. Letztendlich bedarf es bestimmter Grundqualifikationen und -kompetenzen für eine erfolgreiche Weiterbildung sowie einen besseren Transfer in die Lebens- und Arbeitspraxis.

Mit arbeitsplatzbezogener Weiterbildung ist vor allem der nachträgliche Erwerb von berufsrelevanten Grundbildungskompetenzen am Arbeitsplatz gemeint und damit vor allem der Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, aber auch von Problemlösungskompetenzen oder der entwickelten Kompetenz, Computer für die Arbeitsabläufe zu nutzen. Adressaten sind solche Mitarbeiter/-innen, deren Grundkompetenzen nicht bzw. nicht mehr für die sich ändernden Anforderungen am Arbeitsplatz ausreichen. Hierbei gilt es für Bildungsinstitutionen, den Blick auf die Unternehmen und die Beratungsqualität zu lenken. Mit den aktu-

ellen Ergebnissen der Studien zu den Grundbildungskompetenzen in Deutschland wird nämlich klar, dass parallel zur inhaltlichen Ausgestaltung der Bildungsangebote auch neue Ansätze der Bildungsberatung entwickelt werden müssen. Folgende Handlungsfelder kommen dabei in Betracht:

- Das Entwickeln und Umsetzen von Beratungs- und Schulungsangeboten für Personen mit Führungsverantwortung zur Sensibilisierung für das Thema funktionaler Analphabetismus/Grundbildungsdefizite,
- das Entwickeln von Angeboten zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung von Beschäftigten in unterschiedlichen Branchen,
- das Durchführen von Fortbildungsangeboten für Teilnehmende von Aufstiegsfortbildungen z. B. der Baubranche (z. B. Werkpoliere, Meister/-innen).

3 Entwicklungslinien zur Verbesserung der Grundbildung Erwachsener

3.1 Bildungspolitische Strategien

Die in den letzten Jahren global vorangeschrittenen Aktivitäten in Programmen zur Verbesserung der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung gering qualifizierter Erwachsener brachten umfassende Erkenntnisse und dienten als Basis für die strategischen Ansätze in Europa. Mit dem „Aktionsplan Erwachsenenbildung“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2007 begann die Schwerpunktsetzung in berufsbezogenen Lernangeboten zur Verbesserung von Grundkompetenzen. Erwachsene ohne formalen Schulabschluss sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Bildung zu einem späteren Zeitpunkt neu zu beginnen oder fortzusetzen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2007, 5).

Mit dem Blick auf den europäischen Raum und die zukünftigen Anforderungen in der Wirtschaft und Gesellschaft hat die Europäische Union (EU) 2011 ihre Strategie für „Europa 2020“ vorgestellt. Die bildungspolitischen Schwerpunkte liegen dabei auf dem lebenslangen Lernen und der Entwicklung beruflicher Qualifikationen. Beides kann nur gelingen, wenn der Rolle der Erwachsenenbildung, vor allem für die „gering qualifizierten und älteren Arbeitnehmer“, eine größere Bedeutung zukommt (Amtsblatt der Europäischen Union 2011, 1). Gerade diese Beschäftigten müssen in ihrer Bildung durch individuelle Maßnahmen unterstützt werden, damit sie auf die Veränderungen des Arbeitsmarktes reagieren können.

In diesem Kontext steht das Leitziel der EU „Beschäftigung fördern“ mit dem Anspruch, dass 75 % der Bevölkerung zwischen 20 und 64 Jahren einer Erwerbstätigkeit nachgehen sollten (Statistisches Bundesamt 2013, 7). In der Ratsentschließung „Erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung“, die 2011 die Europäische Kommission vorlegte, wurden als weitere Ziele bis 2020 die Verbesserung von Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung – ebenfalls für gering qualifizierte und ältere Arbeitnehmer/-innen – verkündet. Dabei setzten die Länder bedarfsorientiert auf unterschiedliche Schwerpunkte, sodass in Deutschland 2012 eine „Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ von Wirtschafts-, Politik-

und Bildungspartnern unterzeichnet wurde. Sie bündelt unterschiedliche nationale Aktivitäten, die die Bildungsangebote der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung verbessern. In diesem Zusammenhang förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2007 die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit Erwachsener bundesweit in mehr als 150 Forschungs- und Umsetzungsprojekten.

Die Förderung durch Beschlüsse zur Grundbildung und Alphabetisierung der EU ermöglichte nun, das Netz von Beratungsstellen (Grundbildungszentren) weiter auszubauen. In den vergangenen zehn Jahren gründeten sich in den Bundesländern mit Unterstützung von Fördergeldern diese Informationszentren für betroffene und ratsuchende Personen sowie Unternehmen. Die Grundbildungszentren der Länder bieten Informationen der Öffentlichkeit zum Thema Analphabetismus, Sensibilisierung und Beratung des Umfeldes sowie von Multiplikatoren. Bei Bedarf vermitteln Mitarbeiter/-innen die Betroffenen in Kursangebote im Bereich der Grundbildung wie z. B. Lerncafès und Selbsthilfegruppen.

3.2 Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener als Bundesprogramm

Die Anforderungen an das Bildungsniveau von Beschäftigten steigen aufgrund des technischen Fortschrittes und der globalen wirtschaftlichen Entwicklungen nicht nur in den qualifizierten Berufen, sondern auch in einfachen oder angelernten Tätigkeiten. Eine fundierte Grundbildung ist deshalb notwendiger denn je, um den Verbleib im Arbeitsleben zu sichern und um erfolgreich an Angeboten der beruflichen Fort- und Weiterbildung teilzunehmen. Bildungsmaßnahmen, vor allem für gewerbliche Mitarbeiter/-innen, sind ein zentrales Instrument, um die Wertschöpfung in Unternehmen zu erhöhen, betriebliche Ressourcen zu nutzen und die Beschäftigten für zukunftsichere Tätigkeiten zu qualifizieren und zu motivieren. Die negativen volkswirtschaftlichen Auswirkungen von Grundbildungsdefiziten bei Beschäftigten haben andere europäische Länder ebenfalls erkannt und strukturell gegengesteuert. In der Schweiz (Bevölkerung ca. 7,5 Mio. Menschen) haben ca. 600.000 Personen im erwerbsfähigen Alter Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Zu diesen Ergebnissen kommt die Studie „Adult Literacy and Lifeskills Survey“ (ALL) bereits 2005 (Guggisberg 2007, 2). Mit diesen Zahlen vor Augen startete die Schweiz zeitnah die Umsetzung von Kampagnen und Aktivitäten, um aktiv für Alphabetisierung und Grundbildung tätig zu sein.

Mit dem Zeitpunkt der Veröffentlichung des „Aktionsplans Erwachsenenbildung 2007“ wurde der Förderschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007-2012) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aufgelegt. Anfänglich ging man von ca. 4,0 Mio. funktionalen Analphabeten aus. Mittlerweile ist die tatsächliche Zahl von 7,5 Mio. betroffenen Personen mit überwiegender Erwerbstätigkeit über die Hamburger Studie 2011 ermittelt und in das Licht der Fachöffentlichkeit gerückt, sodass seit 2012 im zweiten Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012-2015) gezielt bei der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung angesetzt wird. Bundesweit werden 39 Einzelprojekte und Verbundvorhaben gefördert, deren Schwerpunkte jeweils in branchen- und zielgruppenspezifischen Zugängen und deren Lernorten sowie in der

Entwicklung und Erprobung zielgruppenorientierter Lehr- und Lernmedien liegen. Hinzu kommt als Ansatz die Bildung von Netzwerken als Knotenpunkt für Beratung und Information zu Angeboten der arbeitsplatzorientierten Grundbildung für die nachhaltige Umsetzung der europäischen Strategien. Das Programm, das vor allem an der Grundbildung für den Arbeitsplatz ansetzt, ist ausgerichtet auf das Entwickeln und Umsetzen von Beratungs- und Schulungsangeboten für Akteure der Arbeitswelt, im Alltag der Betroffenen (z. B. Nachbarschaftszentren, Stadtteilzentren) und für die Betroffenen selber. Dabei werden unterschiedliche Zielgruppen (z. B. Führungskräfte, Multiplikatoren, beratende Personen, Personen mit geringer Grundbildung) differenziert angesprochen, um für die Grundbildungsarbeit zu sensibilisieren. Weitere Schwerpunkte liegen in der beruflichen Qualifizierung von Personen mit Grundbildungsdefiziten, für die leicht verständliche und einfach anwendbare Lehr- und Lernmedien entwickelt und erprobt werden sowie in der Durchführung von Fortbildungsangeboten für Dozenten/-innen für Grundbildungsmaßnahmen.

4 Grundbildung im Projekt SPIN.PRO

4.1 Ziele und Schwerpunkte

Als eines der Projekte entwickelte SPIN.PRO unterschiedliche arbeitsplatzorientierte Weiterbildungsansätze und -modelle mit Unternehmen in Berlin und Brandenburg und nutzte soziale Netzwerke in Berliner Stadtteilen, um Menschen auch außerhalb der Wirtschaft zu erreichen. Die Schulungsangebote wurden deshalb nicht nur auf Arbeitnehmer/-innen, Geschäftsführungen und leitende Mitarbeitern/-innen ausgerichtet, sondern gleichzeitig auf nichtberufstätige Erwachsene. Die Projektmitarbeiter/-innen informierten in Workshops über Grundlegendes zum Thema Grundbildungsdefizite, wie man diese erkennt, die Problematik anspricht und sensibel handelt.

4.2 Entwicklung arbeitsplatzorientierter Weiterbildungen im Baubereich

Beschäftigte mit Defiziten im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen etc. erhielten in mehrstündigen Unterrichtssequenzen pro Woche passgenaue Lerneinheiten. Sie nahmen Bezug auf konkrete berufliche Anforderungsprofile, wie beispielsweise das Erstellen und Verwenden von Diagrammen, die Dokumentation von Arbeitsfortschritten oder das Ausfüllen von Stundenarbeitszetteln. Adressaten waren diejenigen Mitarbeiter/-innen, deren Kompetenzen nicht oder nicht mehr für die Tätigkeit ausreichen, sei es aufgrund genereller Wissenslücken oder geänderter Anforderungen im Arbeitszusammenhang. Für Hilfskräfte im Baubereich wurden in dem Projekt SPIN.PRO zu den differenten Tätigkeitsfeldern die Schreib-Lesekompetenzen analysiert und weitere Grundbildungsanforderungen in den Kompetenzfeldern Rechnen, Sprechen/Zuhören und der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien erfasst, die in Weiterbildungsangebote einfließen können.

4.2.1 Arbeitsaufgaben

Im Folgenden wurden durch Arbeitsplatzbeobachtungen beim Beräumen einer Baustelle die Arbeitsaufgaben erfasst (Auszug, Tab. 1), nach Grundbildungsanforderungen analysiert sowie nach Häufigkeiten kategorisiert (Auszug, Tab. 2). Bauhilfskräfte sind auf unterschiedlichen Baustellen im Hochbau, Tiefbau, Wasserbau, Straßenbau tätig und richten u.a. Baustellen ein und führen Sanierungsarbeiten aus. Sie übernehmen keine Fach- und Führungsaufgaben, sondern werden von Vorarbeitern oder Polieren angeleitet.

Tabelle 1: **Tätigkeitsfeld Bauhilfskräfte (Auszug) (Zukunftsbau 2015, 4f.)**

Mitarbeit beim Erstellen, Pflegen, Beräumen von Baustelleneinrichtungen	Herstellen von Ordnung und Sauberkeit in Arbeits- und Baustellenbereichen	Verkehrsleiteinrichtungen nach Vorgaben und Kontrolle aufstellen und unterhalten
<ul style="list-style-type: none"> Beräumen von Baugelände Absteckungsarbeiten Räumen des Geländes und der Wege Räumen der Baustelleneinrichtung nach Abschluss und Vorbereitung zum Transport zu anderen Baustellen 	<ul style="list-style-type: none"> Mülltrennung durchführen Reinigung der Baustelle (Unterkünfte, Lagerräume, Wege) 	<ul style="list-style-type: none"> Markieren des zukünftigen Zaunes und der Position der Säulen Aufstellen der Umzäunung nach technischen Anweisungen Abbau der Umzäunungen und Sortieren von wieder verwendbaren Teilen Transport und Lagern der wieder verwendbaren Teile Anbringen der Beleuchtung

4.2.2 Grundbildungskompetenzen

Tabelle 2: **Anforderungen an Bauhilfskräfte (Auszug) (Zukunftsbau 2015, 4f.)**

LESEN		
Sehr häufig	häufig	Von Zeit zu Zeit
Sicherheits- und Gesundheitsschutzkennzeichnung Gefahrenkennzeichen im Baustellenbereich Baustellenablaufpläne und Wocheneinsatzplan	Informationsblätter zu Arbeits- und Gesundheitsschutz Sicherheitsvorschriften beim Umgang mit elektrischen Arbeitsmitteln (Werkzeuge, Maschinen, Anschlussleitungen)	Unfallmeldung Allgemeine Unfallverhütungsvorschriften (Rechte und Pflichten des Arbeitgebers und des Arbeitnehmers)
SCHREIBEN		
Sehr häufig	häufig	Von Zeit zu Zeit
Ausfüllen von Stundenzetteln Aufstellen von Werkzeug- und Ausrüstungslisten für bestimmte Aufgaben Aufstellen von Materiallisten Notizen für Vorgesetzte zu ausgeführten Arbeiten, unter Umständen mit Kommentaren	Erstellen einer Skizze mit Erklärungen für die Baustelleneinrichtung Kontrolle der Baustelleneinrichtung anhand der Checkliste und Anfertigen einer Baustelleninformation Inventarverzeichnisse anlegen	Aufnahme, Meldung und Auswertung von Verletzungen protokollieren Dokumentation der Arbeitsergebnisse als Hinweis für Folgearbeiten (Lage von Rohrleitungen, Untergrund von Wegen usw.)

SPRECHEN UND ZUHÖREN		
Sehr häufig	häufig	Von Zeit zu Zeit
Mit Kollegen/innen sprechen, um Arbeiten zu koordinieren Arbeitsanweisungen und Erläuterungen zuhören und diese umsetzen Fragen stellen, um sicher zu gehen, dass die Anweisungen verstanden wurden	Aktiv an Teambesprechungen teilnehmen Vorgesetzten informieren über Gründe, die die Arbeitsausführung beeinträchtigen Anhören und Ansehen von fachlichen Informationen (Berichte, Beschreibungen mit Plänen und Zeichnungen)	Arbeitsschutzmaßnahmen nennen und andere darauf aufmerksam machen
MATHEMATIK		
Sehr häufig	häufig	Von Zeit zu Zeit
Materialzuschnitt optimieren Temperaturen messen Räume ausmessen und Flächen berechnen Abdeckungen und Schutzfolien messen und zuschneiden	Zeit zur Ausführung eines Arbeitsauftrages schätzen Arbeitszeit (mit Überstunden) ausrechnen	Gewicht beim Beladen von Fahrzeugen kalkulieren Winkel in Räumen messen Skizze mit Maßen anfertigen Materialbedarf berechnen (z.B. Mörtel, Zement, Kalk, Holz, Farbe)
INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN		
Sehr häufig	häufig	Von Zeit zu Zeit
Telefonischer Kontakt zu Vorgesetzten bzgl. Arbeitsaufgaben	Handhabung von Messgeräten Computer als Hilfsmittel bei der Lagerhaltung benutzen	Navigationsgeräte in Fahrzeugen benutzen Im Internet recherchieren: z.B. Herstellerinformationen oder Straßenkarten

Diese tabellarische Übersicht zeigt im Auszug die Grundkompetenzen, die Hilfskräfte auf der Baustelle besitzen sollten. Zu diesen gehören das Lesen, Schreiben, Sprechen, Rechnen aber auch der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien entsprechend der am Arbeitsplatz Baustelle benötigten Kompetenzen. Zusammenfassen lässt sich, dass die Anforderungen an die Kompetenz Schreiben und deren Häufigkeit wesentlich geringer sind als bei Tätigkeiten von Hilfskräften im Gesundheits- und Pflegebereich.

4.2.3 Workshops für Führungskräfte

Für die Sensibilisierung von Fach- und Führungskräften in Bauunternehmen dienten die durch Beobachtungen ermittelten Grundkompetenzen zur Veranschaulichung der Problematik. Im Rahmen des Projektes führten die Projektpartner Zukunftsbau GmbH und das Berufsförderungswerk des Bauindustrieverbandes e. V. im Jahr 2014 Schulungen durch, die von der TU Berlin evaluiert wurden.

a. Inhalt

Das Verbundvorhaben, das als Modellprojekt zur Entwicklung und Erprobung von betrieblichen Weiterbildungsangeboten dient, bezieht in deren Gestaltung exemplarische und transferierbare Lösungen für differente Beschäftigungsgruppen ein. Zu diesen gehören Personen mit Fach- und Führungsverantwortung wie beispielsweise Abteilungs- und Gruppenleiter/-innen sowie Vorarbeiter/-innen und Poliere. Sie erhielten Informationen zur Größenordnung und Problemlage von erwerbsfähigen Personen mit Grundbildungsdefiziten. Gleichzeitig reflektierten die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Kenntnisse zum Thema. Die Teilnehmenden diskutierten Konsequenzen und Handlungsansätze im beruflichen Umfeld.



WORKSHOP

„Grundbildungsbedarfe - Erkennen, Ansprechen und Handeln“

Exposé

Hintergrund zum Thema

Nahezu 14,5% der Erwachsenen in Deutschland können lt. einer deutschen Studie nur unzureichend lesen und schreiben. Alltagsmathematik, die sich auf das einfachste Niveau wie die Verwendung der Grundrechenarten bezieht, scheint ebenso ein Problem zu sein. Dabei haben Menschen unterschiedlicher Altersgruppen Grundbildungsbedarfe: Junge Erwachsene, die trotz Schulbesuch keine ausreichende Grundbildung haben, um erfolgreich am Erwerbsleben teilzunehmen sowie Menschen, die bereits viele Jahre gering qualifiziert berufstätig waren. Beschäftigte in so genannten einfachen Tätigkeiten können vor allem häufig mit sich verändernden schriftsprachlichen oder technologischen Anforderungen am Arbeitsplatz nicht mithalten. Das führt dazu, dass sie Arbeits- und Alltagsaufgaben nicht eigenständig meistern können und es begleitend der Unterstützung Dritter bedarf.

Personen mit diesen Grundbildungsproblemen fürchten, dass bei Bekanntwerden ihrer Defizite der Arbeitsplatz gefährdet ist. Deshalb schützen sie sich mit pfiffigen Vermeidungsstrategien vor der Entdeckung, häufig mit dem Ergebnis, dass sie ihre persönliche Situation verschlechtern statt verbessern.

Ziel des Workshops:

Er informiert über Hintergründe zur Entstehung von Grundbildungsdefiziten und die Auswirkungen auf Ausbildung und Beruf. Die Workshopteilnehmer/-innen erfahren typische Verhaltensweisen und lernen Möglichkeiten kennen, die Grundbildungskennnisse einzuschätzen. Präsentiert werden konstruktive Ansprech- und Beratungsmöglichkeiten für „Outing-Situationen“ mit Beschäftigten.

Inhalte:

- Wie entstehen Grundbildungsdefizite?
- Wie sind Grundbildungsbedarfe zu erkennen und einzuschätzen?
- Was sind typische Verhaltensweisen von Menschen mit erheblichen Defiziten?
- Welche Auswirkungen haben Grundbildungsdefizite am Arbeitsplatz?
- Was ist arbeitsplatzbezogene Grundbildung?
- Wie können Menschen mit Grundbildungsdefiziten angesprochen werden?
- Was ist zu tun, um gezielt Mitarbeiter/innen zu beraten und zu fördern?

Teilnehmer/innen:

- Abteilungsleiter/-innen
- Gruppenleiter/-innen

Dauer: ca. 3 Stunden

Datum: nach Absprache

Kontakt

Abbildung 1: Workshop-Exposé

b. Ergebnisse

Im Anschluss an die betrieblichen Schulungen führte die TU Berlin zur Ergebnissicherung gezielte Untersuchungen in Form schriftlicher Befragungen durch, die sich auf den Kontext Grundbildung und Arbeitsplatz bezogen. Es wurde den Fragen nachgegangen, ob im Arbeitsalltag der Teilnehmenden unzureichende Grundbildungskompetenzen in der Auftrags Erfüllung eine Rolle spielen und diese Schulungen thematisch dem Weiterbildungsbedarf der Teilnehmenden entsprechen. Aufgrund des festgelegten Erhebungszeitpunktes (jeweils im Anschluss an die Veranstaltung) und der Gruppe der Befragten, handelt es sich um nicht repräsentative Zielgruppenbefragungen. Die Evaluation der sechs durchgeführten Schulungen für Unternehmensvertreter/-innen umfasste die Auswertung von 75 Fragebögen. Die evaluierten Veranstaltungen beziehen sich auf Angebote in Unternehmen (drei Schulungen), und in dem Modul „Mitarbeiterführung“ der Aufstiegsfortbildung zum Werkpolier und Straßenbaumeister/-innen (drei Schulungen). Die Schulungen in den Unternehmen unterschieden sich hinsichtlich der Teilnehmer/-innen und ihrer Führungsfunktionen. Schulung eins und drei der Unternehmen wurde für das Führungspersonal durchgeführt. Die Abteilungs- und Gruppenleiter/-innen schätzten die Zahl der Beschäftigten mit Grundbildungsdefiziten. Sie erwarteten zu 14,3 % bzw. 6,7 %, dass der Anteil der betroffenen Personen in ihrem Unternehmen zwischen 5-20 % liegt. Dagegen erwarteten die Teilnehmenden der zweiten Veranstaltung, die direkt und gemeinsam mit den Betroffenen Arbeitsaufträge erledigen müssen (z. B. Arbeit als Vorarbeiter/-in, Servicebereichsleiter/-in), den Anteil mit 61,5 % sehr viel höher ein. Die tatsächlich zu erwartende Gruppengröße beträgt hingegen 5-20 % der Beschäftigten. Vermutet wurde seitens der Unternehmensvertreter/-innen, dass die Problematik der Defizite vor allem den gewerblich-technischen Bereich mit der Schreib-/Lesekompetenz, mit der Technikkompetenz und der Kommunikationskompetenz und weniger den kaufmännischen Bereich betreffen würde. Personen, die im Unternehmen eine Beratungsfunktion einnehmen, berichteten häufiger von solchen Erfahrungen, als die Personen mit Fach- und Führungsfunktion (Abteilungsleiter/-in, Gruppenleiter/-in, Vorarbeiter/-in). Eindeutig war die Aussage der angehenden Werkpoliere und Meister/-innen zur Fortbildung in Kombination mit Vermittlung von Grundbildung. 36 der 40 Befragten wünschten sich berufliche Fortbildungen mit Grundbildungsinhalten für ihre Mitarbeiter. Vor dem Hintergrund dieser starken Zustimmung der Befragten wurden für den konzeptionellen Ansatz des Projektes SPIN.PRO Fortbildungsangebote für Personen mit Grundbildungsdefiziten vorgesehen, die eine Verknüpfung von beruflicher Fort- und Grundbildung herstellen.

Die Multiplikatorenschulungen konnten durchweg als erfolgreiche Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Thema erfasst werden, denn ca. 88 % der Geschulten würden diese Veranstaltungen ihren Kollegen/-innen weiterempfehlen.

Im Kontext zu den Projektzielen, Kenntnisse zu vermitteln, Verantwortungsbewusstsein bei den Schulungsteilnehmenden zu wecken und zum Handeln zu befähigen, erfolgte die Sensibilisierung erfolgreich.

4.3 Ergebnisse aus der Projektarbeit

Es zeigte sich, dass es für die Entwicklung arbeitsplatzorientierter Weiterbildungsangebote für das geringqualifizierte gewerbliche Personal als Einheit von beruflicher und allgemeiner Bildung wenig Resonanz seitens der Unternehmen gab. Trotz langjährig bestehender, fester Kontakte blieb eine positive Reaktion der angesprochenen Unternehmen größtenteils aus, obwohl die Problematik des gering qualifizierten Personals in bestimmten Branchen wie der Bauwirtschaft und dem Reinigungsgewerbe bekannt ist. Die Erfahrungen des Projektes belegen, dass das Thema nicht weiter in der Wirtschaft kommuniziert wird, da eine Stigmatisierung und ein dadurch beeinflusster weiterer Fachkräftemangel (z. B. fehlendes Interesse von Jugendlichen für die Ausbildung) befürchtet werden. Begründet wird das fehlende Interesse seitens der Bauunternehmen u.a. mit einer witterungsbedingten Abhängigkeit der Tätigkeiten und einer damit verbundenen saisonalen Auftragslage. Es ist zwar durchaus ein Bewusstsein für eventuelle Qualifizierungsbedarfe vorhanden, die Initiierung von Weiterbildungssequenzen mit Grundbildungsinhalten ist jedoch für die angesprochenen Unternehmen kein vorrangliches Ziel. Teilgenommen wird vor allem an den gesetzlich vorgeschriebenen oder arbeitstechnisch notwendigen, betriebsinternen Schulungen (z. B. Produktschulungen, Belehrungen zum Arbeits- und Gesundheitsschutz).

Als Fazit kann zusammengefasst werden, dass erst mit Weiterbildungsangeboten für die geringqualifizierten Beschäftigten reagiert wird, wenn die Unternehmensführung einen dringenden Bedarf im Zusammenhang mit der Umstrukturierung von Arbeitsprozessen oder der Einführung neuer Technologien erkennt. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass Unternehmen in Hinblick auf die eigene Weiterbildungsverantwortung und bezüglich der Grundbildung ihrer gering qualifizierten Beschäftigten sensibilisiert und ggf. durch Fördermittel zur aktiven Beteiligung angeregt werden müssen.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung, (2011/C 372/01). Luxemburg. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29> (20-05-2015).

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2012): Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 10. Münster.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen – Erste Erhebung. Neuchatel.

Frommberger, D. (2013): Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (20-05-2015).

Grotluschen, A./Riekman, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg. Online: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (20-05-2015).

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

Grotlüschen, A. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Personalführung, 45, H. 7, 42-49.

Guggisberg, J./Detzel, P./Stutz, H. (2007): Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Bern. Online: <http://www.erwachsenenbildung.li/Portal/UserFiles/files/bass-studie.pdf> (20-05-2015).

Kohl, M./Kramer, M. (2008): Arbeitsorientierte Grundbildung und Berufsvorbereitung – Entwicklungstendenzen und Schnittmengen sich annähernder Arbeitsfelder. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1-23.
Online: http://bwpat.de/ausgabe14/kohl_kramer_bwpat14.pdf (20-05-2015).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Brüssel. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52007DC0558> (20-05-2015).

Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687> (20-05-2015).

Scharrer, T./Schneider, M. (2009): Grundbildungsanforderungen in der Wirtschaft – eine Untersuchung in ausgewählten Branchen. In: Klein, R. (Hrsg.): Lesen und schreiben sollten sie schon können – Sichtweisen auf Grundbildung. GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Band 1, Göttingen, 136-147. Online: <http://bbb-dort-mund.de/jobbb2/GiWA-Schriftenreihe%20Band%201.pdf> (20-05-2015).

Schmidt-Hertha, B. (2014): Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1) 2014, 26-28. Online: <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/12014/erwachsenenbildung-02.pdf> (20-05-2015).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013): Europa 2020 – Die Zukunftsstrategie der EU, Wiesbaden.

Tröster, M. (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, 12-27.

Zukunftsbau GmbH (2015): Publikationsreihe – Profil 2: Bauhilfskräfte – Tätigkeitsprofil und Basisbildungsanforderungen am Arbeitsplatz, Berlin (noch nicht veröffentlicht).

Zitieren dieses Beitrages

Kircher, M. (2016): SPIN.PRO – Ein Projekt zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-16.

Online: http://www.bwpat.de/spezial13/kircher_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Die Autorin



Dipl.-Ing./Dipl. Berufspäd. MARIT KIRCHER

Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet: Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung.

www.ibba.tu-berlin.de

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Johannes MEYSER

(Technische Universität Berlin)

**Akademisierung der Berufswelt – Verberuflichung
akademischer Bildung? Entwicklungen in den Berufsfeldern
Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und
Raumgestaltung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/meyser_bwpat_spezial13.pdf

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

Akademisierung der Berufswelt – Verberuflichung akademischer Bildung? Entwicklungen in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung

Abstract

Die Inhalte beruflicher Bildung werden zwar weitgehend durch technische Entwicklungen, Werkzeuge, Maschinen und Arbeitsverfahren, Formen der Arbeitsorganisation und die Leistungsfähigkeit der Arbeitskräfte bestimmt. Doch welche Karrierewege eingeschlagen werden, um in einem Berufsfeld tätig zu werden, wird stark vom individuellen Bildungsverhalten, der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, dem Angebot an Studienplätzen und den späteren Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten beeinflusst. Die Berufsbildungslandschaft hat sich seit einigen Jahren verändert. Eine berufliche Erstausbildung scheint gegenüber einer akademischen Qualifizierung an Attraktivität zu verlieren. Die Zahl der Studienanfänger steigt, während die der Berufsausbildungsanfänger kontinuierlich abnimmt. Dies beeinflusst auch die bisherigen Qualifikationsebenen und Arbeitsteilungen innerhalb einer Branche zwischen Facharbeitern, Technikern, Polieren, Meistern und Ingenieuren. Zunehmend werden auch „hybride“ Ausbildungsgänge (z.B. duale Studiengänge) angeboten. Haben wir es insgesamt mit einer Akademisierung beruflicher Bildung oder mit einer Verberuflichung akademischer Bildungsgänge zu tun? Im vorliegenden Beitrag wird diskutiert, welche Entwicklungen sich abzeichnen und wie sich diese in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung auswirken.

1 Demografische Entwicklung und Bildungsverhalten

Bei einer Bevölkerung von 80,8 Millionen im Jahr 2013 sind in Deutschland 39,6 Millionen Personen erwerbstätig, 2,9 Millionen arbeitslos, 11,0 Millionen sind Schüler, 1,4 Millionen Auszubildende und 2,6 Millionen Studierende (BMBF 2015a, 6). 690 Tausend junge Menschen wurden im Jahr 2013 eingeschult und 895 Tausend absolvierten die allgemeinbildenden Schulen (BMBF 2015a, 35). Auf lange Sicht ist in Deutschland jedoch ein deutlicher Bevölkerungsrückgang zu erwarten. Ausgehend von den oben genannten 80,8 Millionen Einwohnern/-innen wird die Bevölkerungszahl zwar zunächst bis 2020 noch stabil bleiben, danach aber wird sie bis zum Jahr 2060 und je nach Einschätzung der Zuwanderung auf 73,1 Millionen (bei stärkerer Zuwanderung) bzw. 67,6 (bei schwächerer Zuwanderung) fallen. Dabei werden erhebliche Verschiebungen zwischen den einzelnen Altersgruppen erfolgen. Besonders deutlich wird die Verringerung in der Altersgruppe der 20 bis unter 65-jährigen sein (vgl. Abb. 1). Die Zahl der erwerbsfähigen Bevölkerung wird dabei ausgehend von 49,2 Millionen (im Jahr 2013) bis zum Jahr 2060 auf 37,9 bzw. 34,3 Millionen Menschen zurückgehen. Das bedeutet einen dramatischen Rückgang um 23 % bzw. 30 % (Statistische Bundesamt 2015a). Wir werden in Deutschland also zahlenmäßig weniger, älter und bedingt durch

Zuwanderung auch „bunter“ sein. All dies wird sich auf die Ausbildung und Beschäftigung auswirken.

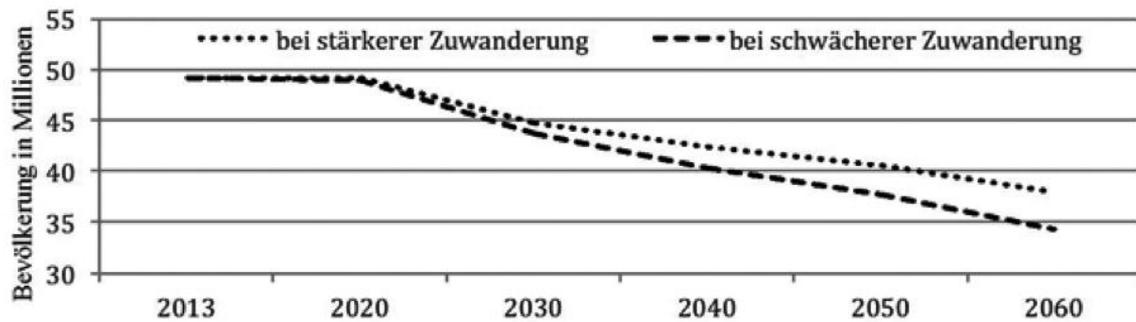


Abbildung 1: Entwicklung der 20- bis unter 65-jährigen Bevölkerung bis 2060 (eigene Darstellung, Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2015a)

Allein zwischen den Jahren 2000 und 2013 hat die Gesamtzahl der Schulabgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen von 938 auf 895 Tausend abgenommen. Besonders gravierend war dies aber für die Gruppe der Absolventen/-innen ohne Studienberechtigung (von 698 auf 575 Tausend). Trotz des gesamten Rückgangs der Schülerzahlen hat sich hingegen die Zahl der Absolventen/-innen mit Studienberechtigung von 240 auf 320 Tausend im gleichen Zeitraum erhöht (BMBF 2015b). Es zeigt sich also eine Entwicklung hin zu höheren Bildungsabschlüssen.

Von den Auszubildenden hatten im Jahr 2014 etwa 2,9 % keinen Schulabschluss, 29,5 % einen Hauptschulabschluss, 42,3 % einen Realschulabschluss und 25,3 % eine Studienberechtigung (BIBB 2015, 177). Die Zahl der Schüler ohne Studienberechtigung, also die bisherige Hauptgruppe für eine duale Berufsausbildung, wird auch in Zukunft weiter abnehmen und sich schon bis 2025 um weitere 100 Tausend Personen vermindern (BIBB 2014c, 16).

Zudem beteiligen sich immer weniger Betriebe an der Ausbildung. Während in den vergangenen Jahren in Deutschland zwar insgesamt die Zahl der Betriebe und der Beschäftigten zunahm, sank gleichzeitig die Zahl der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe. Das Ausbildungsplatzangebot hat sich deutlich von 725 Tausend im Jahr 1992 auf 564 Tausend im Jahr 2013 verringert (vgl. Abb. 2). Damit erreichten die Ausbildungsquote (West 5,7 %, Ost 4,0 %) sowie die Ausbildungsbetriebsquote (West 22,5 %, Ost 13,9 %) einen Tiefstand (BIBB 2015, 217f.).

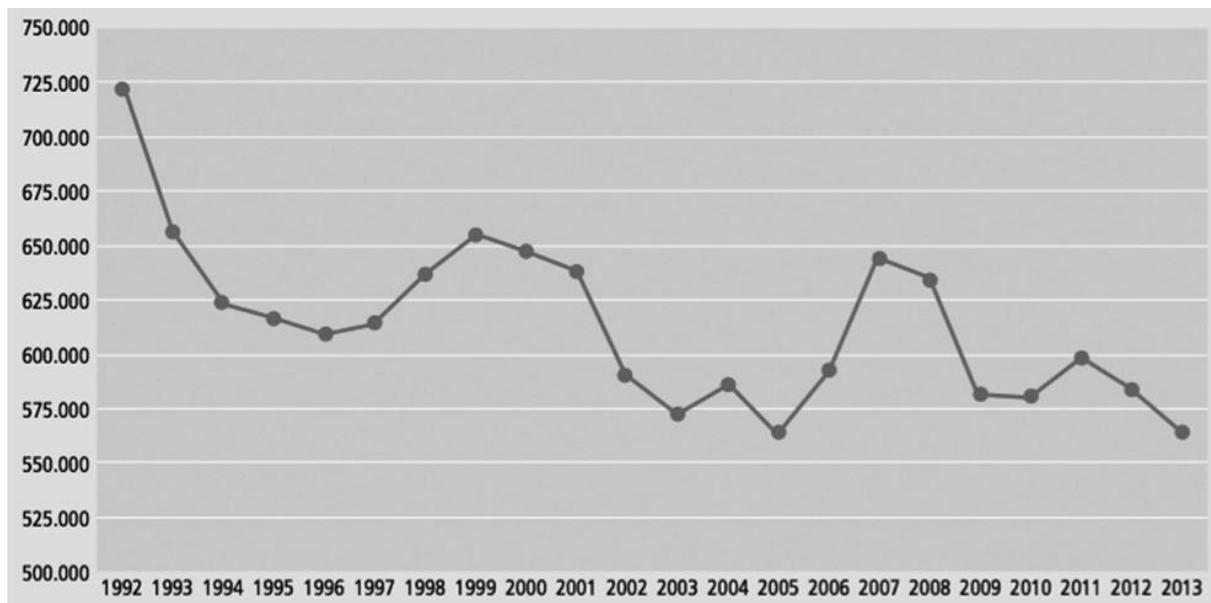


Abbildung 2: Bundesweite Entwicklung des Ausbildungsplatzangebotes 1992 bis 2013
(Quelle: BIBB Datenreport 2014, 17)

Zugleich hat sich die Studienaufnahme der jungen Menschen verändert. Die Studienberechtigtenquote (Anteil der Studienberechtigten an der 18 bis unter 21-jährigen Bevölkerung) nimmt seit Jahrzehnten zu. Lag sie im Jahr 1975 noch bei 20,4 %, so ist sie bis zum Jahr 2013 auf 51,7 % gestiegen (BMBF 2015b). Im Studienjahr 2014/2015 haben 827 Tausend Personen (davon 121 Tausend Ausländer/-innen) in Deutschland ein Studium im ersten Fachsemester bzw. 500 Tausend im ersten Hochschulsemester aufgenommen (Statistisches Bundesamt 2015b). Insgesamt waren 2,7 Millionen Studierende eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2015c). Im Jahr 2013 haben 51,3 % des entsprechenden Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen und 30,4 % ein Studium abgeschlossen. Zwischen 2001 und 2013 stieg die Zahl der Hochschulabschlüsse von 208 auf 436 Tausend (BMBF 2015b). Demgegenüber haben im Jahr 2014 etwa 522 Tausend Jugendliche einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen, ein historisches Tief (BIBB 2015, 29). Gab es im Jahr 2001 noch insgesamt 1,7 Millionen Auszubildende, so ist die Zahl bis zum Jahr 2013 auf 1,4 Millionen gesunken (BIBB 2015, 133). Etwa 460 Tausend Jugendliche haben im Jahr 2013 die Abschlussprüfung einer Berufsausbildung bestanden (BIBB 2015, 204). Der Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge ist zwar zum Teil aus der demografisch rückläufigen Zahl der Jugendlichen insgesamt zu erklären. Er ist aber ebenso deutlich auf ein verändertes Bildungsverhalten zurückzuführen, nämlich der deutlich gesunkenen Zahl der nicht studienberechtigten Absolventen/-innen eines Altersjahrgangs. Die Entwicklung hin zu höheren Bildungsabschlüssen und die demografische Abnahme der Bevölkerungszahl in den entsprechenden Altersgruppen werden sich vermutlich auch in Zukunft noch verstärken. Ob daraus ein zukünftiger Mangel an Facharbeitern/-innen abzuleiten ist, kann jedoch nicht so leicht beantwortet werden.

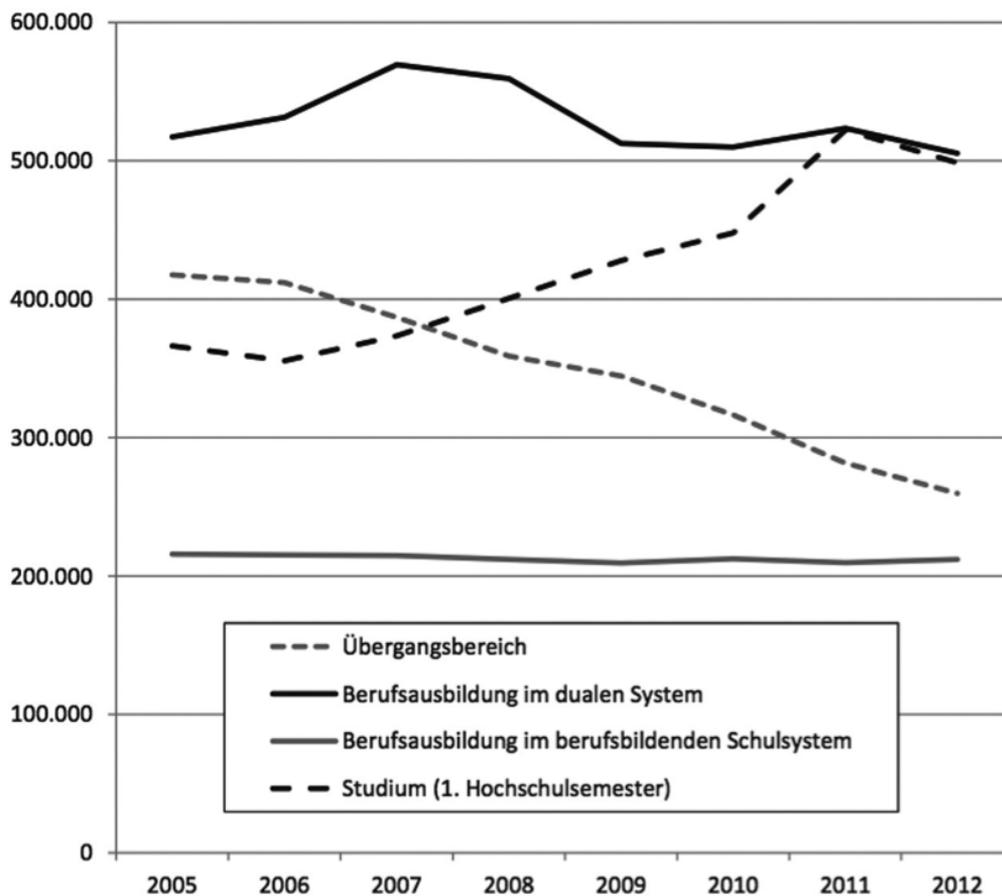


Abbildung 3: Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungsgeschehen (Quelle: Wissenschaftsrat 2014, 54)

Es sind noch weitere Faktoren einzubeziehen. So konnten in den letzten Jahren viele sogenannte Altbewerber/-innen des Übergangsbereichs, die sich in früheren Jahren vergeblich um einen Ausbildungsplatz bemühten, in ein Ausbildungsverhältnis einmünden. Die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem hat sich inzwischen aber deutlich verringert, sodass in Zukunft auf diese „Reserve“ (vgl. Abb. 3) nicht mehr im gleichen Umfang zurückgegriffen werden kann. Auch bleibt offen, wie sich eine verstärkte Zuwanderung nach Deutschland auswirken und ob es in den Betrieben Verschiebungen zwischen den bisherigen Qualifikationsebenen geben wird.

2 Einflüsse auf den Fachkräftebedarf und die Fachkräftenachfrage

Das veränderte Bildungsverhalten junger Menschen scheint zumindest bis heute rational gut begründet zu sein. Betrachtet man die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote über mehrere Jahrzehnte, so zeigt sich, dass ein universitärer Abschluss in Deutschland am besten vor Arbeitslosigkeit schützt. Die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes von akademisch qualifizierten Fachkräften ist also besonders groß (vgl. Abb. 4). Insgesamt betrachtet lag die Arbeitslosenrate bei Akademikern/-innen immer deutlich unter der von beruflich Qualifizierten, auch wenn dies für einzelne Studienabschlüsse nicht immer und zu jedem Zeitpunkt so zutraf. Zwar haben bisher fast alle Akademiker/-innen eine Beschäftigung finden können, ob

für die aufgenommene Arbeit aber immer eine akademische Ausbildung erforderlich war, ist damit nicht gesagt. Wie sich in Zukunft der Arbeitsmarkt entwickeln wird, welche Qualifikationen notwendig sein werden, ob akademisch Qualifizierte immer adäquate Arbeitsplätze finden oder in Positionen drängen werden, für die bislang eine berufliche Ausbildung hinreichend war, bleibt abzuwarten. Gerade im Hinblick auf die anhaltend und sehr deutlich wachsende Gruppe der akademisch Qualifizierten bleibt offen, ob der Arbeitsmarkt sie dann ebenso umfassend aufnehmen kann wie bisher.

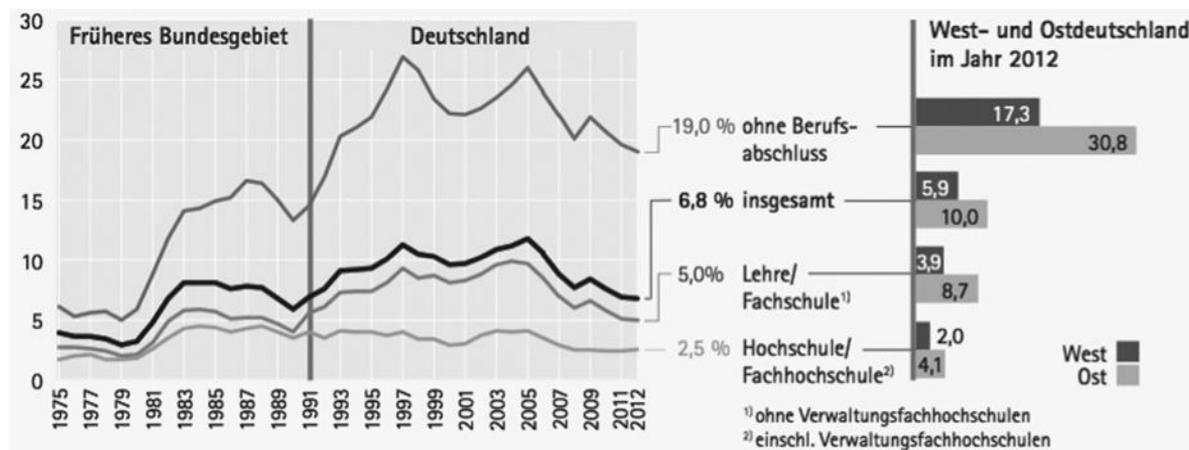


Abbildung 4: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote (Quelle: IAB 2013, 3)

Auf das Fachkräfteangebot und die Fachkräftenachfrage wirken immer mehrere Faktoren gleichzeitig ein. Die regionale Fachkräftenachfrage hängt quantitativ vor allem von der wirtschaftlichen Lage ab. Je höher das Wirtschaftswachstum ist, desto mehr steigt der Fachkräftebedarf. Unabhängig davon muss immer auch ein Teil der Beschäftigten altersbedingt ersetzt werden.

Das Fachkräfteangebot wird quantitativ durch die Geburtenraten bzw. Jahrgangsstärken für den Eintritt in das Erwerbsleben, die Zuwanderung in den Arbeitsmarkt, die Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen, den Anteil der Arbeitsverhältnisse in Voll- und Teilzeit, die Wochen- und Lebensarbeitszeit und den Anteil der Erwerbsfähigen ohne formale Qualifikation (Ungelernte) beeinflusst. Sinkende Jahrgangsstärken können also durch eine Veränderung der anderen Parameter ausgeglichen werden.

Fachkräftenachfrage und -angebot sind zudem qualitativen Veränderungsprozessen ausgesetzt. Die Nachfrage nach qualitativ besser ausgebildeten Fachkräften wird durch Produktivitätssteigerungen und den technologischen Fortschritt angetrieben, die das Niveau der erforderlichen Qualifikationen und die Zusammensetzung der Belegschaft verändern. Da die Innovationszyklen immer kürzer werden, verändern sich auch die Anforderungen an die Unternehmen und Mitarbeiter/-innen ebenfalls dynamisch.

Das Fachkräfteangebot unterliegt ebenfalls qualitativen Veränderungen. Hier sind als Faktoren die Passung der Fähigkeiten und Interessen der ausgebildeten Personen, die Arbeitsmarktrelevanz ihrer Ausbildung, die Notwendigkeit von Weiterqualifizierung sowie die Verände-

rung der Qualifikationsstruktur von Arbeitsplatzsuchenden durch Zu- und Abwanderung zu nennen (vgl. Wissenschaftsrat 2014, 27).

Dieses komplexe Bedingungsgeflecht erschwert eine zuverlässige Prognose hinsichtlich eines zu erwartenden Fachkräfteangebots und des Fachkräftebedarfs der Unternehmen, sodass der Wissenschaftsrat seine Perspektive nur bis ins Jahr 2030 gerichtet hat.

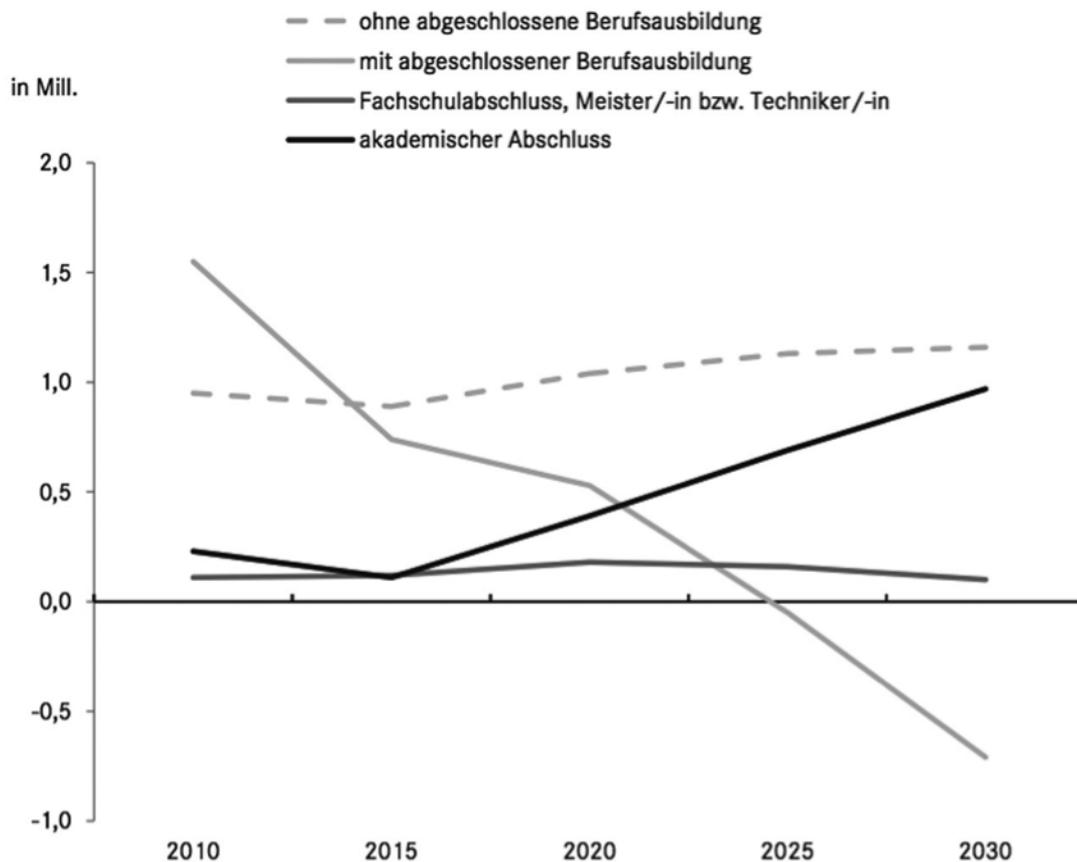


Abbildung 5: Differenz zwischen Fachkräfteangebot und -nachfrage (Quelle: Wissenschaftsrat 2014, 42)

Demnach geht man für das Jahr 2030 von einem Überangebot von etwa 1,1 Millionen ungelerten Personen aus, die über keine berufliche Qualifikation verfügen. Zugleich wird ein dramatisch zunehmender Mangel an beruflich Ausgebildeten erwartet. Ausgehend von einem im Jahr 2010 bestehenden Überangebot von 1,5 Millionen Arbeitskräften prognostiziert man für das Jahr 2030 einen Fehlbedarf von etwa 750 Tausend in dieser Gruppe (vgl. Abb. 5).

Das Angebot von und die Nachfrage nach Meistern/-innen, Technikern/-innen und Personen mit Fachschulabschluss wird insgesamt über den gesamten Betrachtungszeitraum relativ ausgeglichen bleiben. Akademisch qualifizierte Erwerbstätige werden hingegen in Zukunft wohl nicht mehr von der erwarteten Nachfrage abgerufen. Hier prognostiziert man bis ins Jahr 2030 einen Überhang von fast einer Millionen Personen, die nicht für eine entsprechende Beschäftigung nachgefragt werden.

Es ist jedoch nicht zu erwarten, dass sich dieses Überangebot in einer hohen Akademikerarbeitslosigkeit niederschlagen wird, da die betroffenen Personen meist auf andere, nicht akademische Tätigkeiten ausweichen können. Auffallend ist nämlich, dass sich das Überangebot an Akademikern/-innen und der Bedarf an beruflich Qualifizierten fast ausgleichen. Von daher ist zu vermuten, dass Hochschulabsolventen/-innen in Positionen drängen, die bislang von Facharbeitern/-innen besetzt waren. Unternehmen werden versuchen, sich auf diese Gegebenheiten einzustellen und zum Teil ist zu erwarten, dass sich Tätigkeitsprofile und die Organisation von Arbeitsprozessen wandeln werden.

Allerdings bleiben solche Projektionen sehr allgemein. Regional, vor allem zwischen den neuen und alten Bundesländern, können sich sehr unterschiedliche Szenarien ergeben. Auch werden sich die Entwicklungen nicht in gleicher Weise auf alle Wirtschaftssektoren und Branchen erstrecken. Es bleibt also eine erhebliche Unsicherheit, ob und wie sich ein Fachkräftemangel darstellen wird. Dieser hängt nicht zuletzt davon ab, wie attraktiv eine Branche für junge Nachwuchskräfte sein wird und welche Qualifizierungsaktivitäten durch die Unternehmen entfaltet werden.

3 Auswirkungen auf das Konzept der dualen Berufsbildung

In jüngster Zeit wurde das Thema einer zunehmenden Akademisierung der Berufswelt auch populärwissenschaftlich aufgegriffen. Strahm spricht von einer „Akademisierungsfalle“ und Nida-Rümelin gar von einem „Akademisierungswahn“ (vgl. Strahm 2014; Nida-Rümelin 2014). Beide gehen davon aus, dass bei einem zu hohen Anteil an akademisch Qualifizierten für eine berufspraktische Ausbildung nur noch schulschwache Jugendliche verbleiben. Die berufliche Bildung bilde aber das Rückgrat des hohen Wirtschaftsniveaus in der Schweiz und in Deutschland. Beide Autoren legen dar, dass in den europäischen Ländern mit den höchsten Abiturienten- und Studierendenquoten auch die höchste Jugendarbeitslosigkeit zu verzeichnen ist. Sicherlich ist das nicht die einzige Erklärung dafür, zumal die Wirtschaftsverfassung, das Arbeits- und Sozialrecht, wie auch die Beteiligung der Sozialpartner an der Aushandlung der konkreten Arbeitsbedingungen und -verhältnisse dafür von Bedeutung sind. Dennoch ist festzustellen, dass die Effizienz, Produktivität und internationale Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen in den Ländern, die ein duales Berufsbildungssystem kennen, besonders hoch sind. Ob das duale System beruflicher Bildung aber den Anforderungen an eine nachhaltige Ausbildung und einer Entwicklung zur Wissensgesellschaft auch in Zukunft noch gerecht werden kann, wird auch von Berufsbildungsforschern diskutiert. Baethge et al. sehen Nachteile im erfahrungsorientierten Lernen (vgl. Baethge et al. 2007). Entgegen den Thesen zur Erosion von Ausbildungsberufen haben jedoch die deutschen Unternehmen bislang den Strukturwandel der Produktionsprozesse und der Arbeitsorganisation erfolgreich mit einer Modernisierung der Berufsbilder bewältigt (vgl. Bosch 2014). Gerade die Kombination und enge Zusammenarbeit einer beruflich qualifizierten Facharbeiterebene, einer akademisch ausgebildeten höheren Führungsebene sowie einer beruflich qualifizierten und fortgebildeten mittleren Führungsebene tragen zum Erfolg der hiesigen Wirtschaft bei. In Deutschland verfügen die gut ausgebildeten Fachkräfte über eine relativ hohe Autonomie hinsichtlich der Planung, Ausführung und Kontrolle der Arbeitsprozesse. Die ebenfalls dual ausgebildete

sowie durch Fortbildung zur mittleren Führungsebene aufgestiegene Ebene (Meister/-innen, Techniker/-innen, Poliere/-innen) vermittelt zwischen der Planungs- (Akademiker/-innen) und der Ausführungsebene (beruflich Ausgebildete). Dieses Zusammenspiel ermöglicht kurze Innovationszyklen, relativ flache Hierarchien und eine enorm hohe Leistungsfähigkeit der Wirtschaft.

Ebenso ist die vom Markt gesteuerte Nachwuchsqualifizierung der Facharbeiter/-innen ein großer Vorzug des dualen Berufsbildungssystems. Das Ausbildungsstellenangebot durch die Betriebe sorgt dafür, dass Ausbildungsplätze weitgehend nur dort angeboten werden, wo man in Zukunft auch Fachkräfte benötigt. Man kann von einer bedarfsorientierten Marktsteuerung der Berufsausbildung sprechen. Das Angebot an Studienplätzen folgt dieser Logik nicht. Staatlich angebotene Qualifizierungsmöglichkeiten haben keine Rückbindung an den Beschäftigungsstellenmarkt. Das Studienangebot wird hauptsächlich durch die Nachfrage der Studierenden und ein darauf ausgerichtetes Angebot der Hochschulen und Universitäten gesteuert. Die Abstimmung auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes erfolgt erst nach Ende des Studiums mit der Arbeitsplatzsuche der Absolventen/-innen. Ein Bezug zum Arbeitsmarkt erfolgt also erst verspätet. Die Expansion der Hochschulbildung ist somit nicht durch die Arbeitsplatznachfrage und die Struktur des Arbeitsmarktes getrieben, sondern durch die Attraktivität eines Studienfaches und die vom subjektiven Interesse geleitete Wahl eines Studienganges durch die jungen Menschen.

In vielen OECD-Ländern umfassen eine Reihe von Bachelor-Abschlüssen solche Berufsbefähigungen, für die in Deutschland eine Berufsausbildung besteht. Eine Akademisierung solcher Ausbildungsgänge in Deutschland würde dann ein „Doppelangebot“ von miteinander konkurrierenden Qualifizierungswegen darstellen. Da staatliche Angebote für ein Unternehmen keine unmittelbaren Kosten verursachen (anders als eine duale Berufsbildung), könnte sich daraus auch ein mangelndes Interesse gegenüber eigenen Ausbildungsangeboten der Betriebe ergeben. Dies scheint aber zu kurz zu greifen, denn es lässt sich nur ein Teil der beruflichen Qualifizierung (und nur bestimmte, theoriestarke und abstrakte berufliche Inhalte) durch ein akademisches Studium ersetzen. Es wäre fatal, in Deutschland die berufliche Bildung zu vernachlässigen und zu deren Lasten die akademische Bildung auszuweiten, denn ein Studium kann kaum eine so auf das berufliche Handeln bezogene Qualifizierung sichern. Auch hätte die in Deutschland (bisher noch) bestehende Sicherheit für Akademiker/-innen, einen Arbeitsplatz zu finden, dann kaum noch Bestand. Diese ist nur gesichert, wenn kein Überangebot an akademisch qualifizierten Bewerbern/-innen besteht. Diese momentan noch gegebene Sicherheit trägt zwar derzeit dazu bei, dass auch in Deutschland die Studierendenquote seit vielen Jahren ansteigt. Für die Zukunft wird es aber fraglich sein, ob dieser Mechanismus dann weiterhin funktionieren wird.

Neben der klassischen Trennung zwischen einer dualen Berufsausbildung und einem Hochschulstudium sind aber seit einigen Jahren auch komplexe Berufsausbildungen mit hohem Theorieanteil und gleichzeitig Studiengänge mit stärkerer beruflicher Ausrichtung entstanden (vgl. Severing/Teichler 2013). Bei dualen Studiengängen überschneiden sich sogar die Sphären Berufs- und Hochschulbildung. Die beteiligten Partner haben dabei unterschiedliche Interessen. Für Betriebe mögen die berufspraktische Eignung der dualen Hochschulabsolventen/-

innen, deren Verständnis für die Ausführungsarbeiten, die erleichterte Kommunikation zwischen Planung und Ausführung sowie die frühe Bindung des Führungspersonals an das Unternehmen von Bedeutung sein. Zudem finden die Unternehmen auf diesem Wege leistungsstarke Nachwuchskräfte, können ihr Image in der Öffentlichkeit verbessern und die Kooperation mit den Hochschulen stärken. Ebenso kann ein Teil der Kosten für die Ausbildung, vor allem aber für die Einarbeitung der Akademiker/-innen, eingespart werden. Für die beteiligten Hochschulen sind die Gewinnung von hochmotivierten, leistungsstarken und belastbaren Studierenden und die Kooperation mit Unternehmen von Bedeutung. Die Teilnehmer/-innen selbst haben sicherlich ein großes Interesse daran, vielschichtig qualifiziert und für den Arbeitsmarkt sehr attraktiv zu sein.

Es muss bei solchen Modellen aber auch bedacht werden, dass sich damit einige Strukturen grundlegend verändern. Während nach dem Konsensprinzip bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen vom BIBB Hauptausschuss erarbeitet werden, in dem mit gleichem Stimmenanteil Beauftragte der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Länder und des Bundes mitwirken (vgl. BIBB 2014a), wird ein akademisches Studienangebot von jeder Hochschule selbst entwickelt und nur durch ein Landesministerium genehmigt. Für duale Studiengänge ist die Beteiligung der Sozialpartner (über den Teil der Berufsbildung hinaus) nicht vorgesehen. Die daran beteiligten Betriebe nehmen nur indirekt Einfluss auf die Gestaltung der Studieninhalte.

Anders als bei den Ausbildungsordnungen gibt es für duale Studiengänge (wie für Studiengänge allgemein) auch keine bundeseinheitlichen Curricula. Das erschwert die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und mindert u. U. die Mobilitätsmöglichkeiten der Absolventen/-innen. Duale Studiengänge stärken die Regionalisierung und die Bindung an die kooperierenden Betriebe.

Es ist jedoch nicht klar, welche Verschiebungen sich hinsichtlich des Tätigkeitsprofils für die bisherige mittlere Führungsebene (Techniker/-innen, Meister/-innen) ergeben. Während ein Aufstieg in die mittlere Führungsebene bislang einzig auf der Grundlage einer Berufsausbildung und durch Fortbildungen erreicht wurde und auf eine langjährige Berufserfahrung aufbaut, wird mit einem dualen Studium ein Einstieg ohne vergleichbare Berufserfahrung ermöglicht. Berufserfahrung wird reduziert auf die Anteile während der Ausbildung und die im Studium integrierten Praktika.

Zudem können an solch einer Qualifizierung nur größere Betriebe teilnehmen. Von allen an dualen Studiengängen beteiligten Betrieben haben nur 9 % weniger als 50 Beschäftigte. Der Schwerpunkt der im Rahmen dualer Studiengänge kooperierenden Betriebe liegt bei 1000 und mehr Beschäftigten (vgl. Kupfer 2013, 26). Bislang findet eine Konzentration dualer Studiengänge auf wenige Fachrichtungen statt. Ein Großteil der dualen Studiengänge ist wirtschaftswissenschaftlich (32 %) ausgerichtet. Etwas höher liegt der Anteil bei den ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen (39 %), verteilt auf Studiengänge im Maschinenbau, der Elektrotechnik und dem Bauingenieurwesen. Zwischen den Jahren 2004 bis 2014 hat sich zwar die Zahl der dualen Studiengänge verdreifacht. Derzeit gibt es etwa 1500 duale Studiengänge mit insgesamt knapp 95 Tausend Studierenden. Gegenüber der Zahl von insgesamt 2,7

Millionen Studierenden bleibt aber trotz des starken Anstiegs dualer Studiengänge deren Bedeutung im Moment noch eher gering (BIBB 2014b, 12).

Ein Breitenmodell scheinen duale Studiengänge also vorerst nicht zu sein. Ob dieses Konzept wesentlich verbreitert werden kann (und sollte), ist zudem davon abhängig, ob überhaupt für ein berufliches Handlungsfeld neben der Berufsausbildung auch eine akademische Fortsetzung auf höherem Niveau existiert (z. B. lässt sich für das Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung kein akademischer Studiengang ausmachen). Studiengänge sind vor allem und sehr stark nach Wissenschaftsdisziplinen und Fächern strukturiert, während die Berufsausbildung auf Handlungszusammenhänge abzielt. Nicht für alle Berufe lassen sich deshalb aufbauende Studiengänge finden, die auf akademischer Ebene das gleiche Handlungsfeld abdecken. Dies begrenzt ebenfalls die Ausgestaltung dualer Studiengänge.

4 Berufliche und akademische Bildung in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung

Zielten die vorangegangenen Betrachtungen zunächst auf das gesamte Bildungssystem in Deutschland, also allgemein auf die berufliche und akademische Bildung, das Bildungsverhalten junger Menschen sowie die Bedarfe und Erwartungen der Unternehmen als Ganzes, sollen nun die branchenspezifischen Entwicklungen betrachtet werden.

Die drei Berufsfelder Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung umfassen mehr als 50 anerkannte Ausbildungsberufe in denen etwa 120 Tausend Jugendliche qualifiziert werden (Statistisches Bundesamt 2015d, 120ff.).

Allein für die Bautechnik lassen sich etwa 30 Ausbildungsberufe ausmachen. Von besonderer Bedeutung ist die 1974 eingeführte und 1999 neu gefasste Stufenausbildung der Bauwirtschaft. 90 % aller Auszubildenden des Berufsfeldes werden nach diesem Konzept (gemeinsame Grundstufe für alle Berufe, aufbauende Fachstufe für die Einzelberufe) in 19 Berufen qualifiziert, vor allem in den Berufen Maurer/-in, Beton- und Stahlbetonbauer/-in, Straßenbauer/-in, Kanalbauer/-in, Zimmerer/-in, Stuckateur/-in und Trockenbaumonteur/in (Meyser/Uhe 2005). Im Berufsfeld Holztechnik sind sieben Berufe vereint. Die ausbildungsstärksten Berufe sind Tischler/-in, Holzmechaniker/-in und Modellbauer/-in (Mersch 2015). Der Beruf Maler/-in und Lackierer/-in ist im Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung am meisten nachgefragt. Er wird derzeit in den Fachrichtungen Bauten- und Korrosionsschutz, Gestaltung und Instandhaltung, Kirchenmalerei und Denkmalpflege als Stufenausbildung angeboten. Zukünftig kommen noch zwei weitere Fachrichtungen hinzu: Energieeffizienz und Gestaltungstechnik sowie Ausbautechnik und Oberflächengestaltung (Putz, Stuck und Trockenbau) (Baabe-Meijer 2013). Weitere Berufe mit mehr als 500 Ausbildungsplätzen sind: Bauten- und Objektbeschichter/-in, Bodenleger/-in, Fahrzeuglackierer/-in, Gestalter/-in für visuelles Marketing, Parkettleger/-in, Raumausstatter/-in, Schilder und Lichtreklamehersteller/-in und Verfahrensmechaniker/-in für Beschichtungstechnik. Hinzu kommen noch Berufe, in denen sehr wenige Auszubildende qualifiziert werden: Polsterer/-in, Sattler/-in, Vergolder/-in, Glas- und Porzellanmaler/-in und Bühnenmaler/-in (Meyser 2015).

Berufsgruppe 44: Maurer/-in und Betonbauer/-in			
	1999	2005	2011
Beschäftigte	369.994	202.049	189.696
Anteil in % bis 24 Jahre	10,6	6,3	6,4
25 - 34	27,3	20,6	17,4
35 - 49	41,5	50,3	45,8
50 und älter	20,6	22,8	30,4
Berufsgruppe 50: Tischler/-in und Modellbauer/-in			
	1999	2005	2011
Beschäftigte	247.589	173.581	172.272
Anteil in % bis 24 Jahre	14,4	9,9	9,8
25 - 34	35,5	26,5	22,8
35 - 49	35,5	48,8	45,1
50 und älter	14,5	15,2	22,2
Berufsgruppe 51: Maler/-in, Lackierer/-in und verwandte Berufe			
	1999	2005	2011
Beschäftigte	255.690	188.762	192.107
Anteil in % bis 24 Jahre	12,9	10,0	10,1
25 - 34	31,3	23,8	25,0
35 - 49	38,8	46,1	40,4
50 und älter	17,0	20,0	24,5

Abbildung 6: Beschäftigte und Altersstruktur
(eigene Zusammenstellung, Datenquelle: IAB 2015)

In allen drei Berufsfeldern hat seit 1999 nicht nur die Zahl der Beschäftigten abgenommen, sondern es hat sich auch die Altersstruktur deutlich verschoben (vgl. Abb. 6). Der Anteil der jüngeren Arbeitnehmer/-innen ist deutlich rückläufig und der Altersdurchschnitt aller Beschäftigten hat sich gravierend erhöht. Besonders stark zeigt sich dies im Berufsfeld Bautechnik. Hier wird in den nächsten Jahren eine Vielzahl der Beschäftigten in den Ruhestand gehen, ohne dass in gleicher Weise junge Facharbeiter/-innen ins Arbeitsleben einsteigen. Die Ausbildungsleistung der Branche reicht derzeit wohl kaum aus, um den erforderlichen Ersatzbedarf zu befriedigen (Kuhlmeier 2013).

Da sich die drei Berufsfelder Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung jeweils in hohem Maße auf die Arbeit am Bau beziehen und hinsichtlich der betrieblichen Strukturen und Arbeitsprozesse vergleichen lassen, kann zur weiteren Analyse eine Konzentration auf die Bauwirtschaft erfolgen, für die die Quellenlage am ergiebigsten ist.

Seit etwa 10 Jahren hat sich die Zahl der Beschäftigten in der Bauwirtschaft bei etwa 750 Tausend stabilisiert (Die Deutsche Bauindustrie 2015). Nach dem Bauboom in den 1990er Jahren (Aufbau Ost) war hingegen fast eine Halbierung der Beschäftigtenzahl auf dieses Niveau zu verzeichnen. Waren 1995 noch etwa 1,4 Millionen Personen im Bauhauptgewerbe tätig, so sank deren Zahl bis zum Jahr 2008 auf 705 Tausend. Bis zum Jahr 2014 stieg diese Zahl wieder leicht an auf 757 Tausend. Auch ist die Zahl der Auszubildenden in der Bauwirtschaft seit 1995 von fast 80 Tausend auf 33,7 Tausend im Jahr 2014 dramatisch gesunken. Zudem hat eine Verschiebung der Beschäftigung hinsichtlich der Betriebsgrößenklassen stattgefunden. Waren 1995 noch nahezu 50 % der Mitarbeiter/-innen in Betrieben mit mehr als 50 Beschäftigten tätig, so waren es 2014 nur noch 33 %. In Betrieben mit weniger als 20 Beschäftigten waren 1995 etwa 27 %, im Jahr 2014 aber fast 46 % der Mitarbeiter/-innen tätig.

Insgesamt hat also die Tendenz zur Kleinbetrieblichkeit deutlich zugenommen. Hatten im Jahr 1995 noch etwa 8 % der Betriebe mehr als 50 Beschäftigte, so waren es im Jahr 2014 nur noch 3 %. Fast 90 % der Betriebe, die aber nur 34 % des Umsatzes im Bauhauptgewerbe erbringen, haben derzeit weniger als 20 Mitarbeiter/-innen.

Seit einigen Jahren steigt das Bauvolumen wieder, wobei das Bauen im Bestand einen immer größeren Anteil einnimmt. Im Jahr 2014 umfasste dieser Anteil mit etwa 190 Milliarden Euro etwa 67 % des gesamten Auftragsvolumens von 280 Milliarden Euro. Mit einem Anteil von etwa 10 % am Bruttoinlandsprodukt bleibt die Bauwirtschaft eine Schlüsselbranche der deutschen Wirtschaft. Dies gilt auch hinsichtlich der Zahl der Beschäftigten. Bedenklich ist aber, dass sich nicht nur die Zahl der Auszubildenden, sondern auch die Ausbildungsquote seit einigen Jahren reduziert hat. Lag sie im Jahr 1997 noch bei 14 %, so ist sie bis heute auf unter 10 % gefallen. Die Branche selbst schätzt dies kritisch ein und erklärt, dass bei sinkender Ausbildungsquote und hinsichtlich der demografischen Entwicklung der Gesellschaft der zukünftige Bedarf an Facharbeitern/-innen nicht mehr gedeckt werden kann. In der Baubranche werden allein in den kommenden acht Jahren rund 83 Tausend Beschäftigte altersbedingt aus dem Berufsleben ausscheiden (SOKA-BAU 2014a, 5), ohne dass heutige Auszubildende im gleichen Umfang nachrücken.

Konnte nach den Boom-Jahren bei rückläufigen Beschäftigtenzahlen noch auf ein erhebliches Arbeitskräftereservoir zurückgegriffen werden, um in den Ruhestand gehende Mitarbeiter/-innen zu ersetzen, ist seit einiger Zeit diese Möglichkeit erschöpft. Da derzeit die Bauberufe aber noch nicht zu den Mangelberufen zählen, scheint bei den Betrieben die Sorge um den zukünftigen Fachkräftebedarf nicht in vollem Umfang angekommen zu sein. Der Rückgang der Ausbildungszahlen von mehr als 60 % nach 1995 ist stärker ausgefallen als der Rückgang der Beschäftigtenzahlen, was zu einem Ansteigen des Durchschnittsalters der Beschäftigten führte. Die kleinbetriebliche Struktur der Branche und eine teilweise saisonale Schwankung

im Auftragsvolumen (und den Arbeitszeiten) erschweren es vor allem den Kleinstunternehmen, in genügendem Umfang den Facharbeiter/-innennachwuchs selbst zu qualifizieren. Im Wettbewerb um Auszubildende sind vermutlich auch die fehlenden Aufstiegschancen, die teilweise schwierige Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf sowie die geringe Höhe der Vergütungen ein Hindernis, geeignete Auszubildende zu gewinnen.

Ein Ersatz von fehlenden Facharbeitern/-innen durch akademisch ausgebildete Bachelorabsolventen/-innen ist derzeit für die Branche nicht zu erkennen und wird von den Betrieben auch nicht angestrebt. Von einer Akademisierung der Berufsbildung in den drei Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung kann also nicht gesprochen werden.

Eine etwas andere Zielrichtung haben die seit einigen Jahren etablierten dualen Studiengänge, die aber ebenfalls darauf abzielen, die Zahl der Bauingenieure/-innen zu erhöhen. Ein Fachkräftemangel zeigt sich eben auch hinsichtlich der Ingenieure/-innen und die Zahl der Studienabbrecher/-innen im herkömmlichen Studium des Bauingenieurwesens ist hoch. Begrenzt man hier die Ausführung auf die dualen Studiengänge, die für die Bauwirtschaft von Bedeutung sind, so sind von den insgesamt etwa 1.500 dualen Studiengängen (mit insgesamt etwa 95 Tausend Studierenden) nur 58 auf das Bauingenieurwesen ausgerichtet (BIBB 2014b, 9).

Stellt man die Zahl der herkömmlich ausgebildeten Bauingenieure/-innen zu den dual qualifizierten ins Verhältnis, so zeigt sich, dass in diesem Studiengang an Hochschulen und Universitäten im Jahr 2011 insgesamt etwa 45 Tausend Studierende, in entsprechenden dualen Studiengängen aber nur knapp 1.200 eingeschrieben waren (SOKA-BAU 2014b). Dies relativiert die Bedeutung bauingenieurwissenschaftlicher dualer Studiengänge. Im Bereich Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung gibt es bislang keine dualen Studienangebote.

Dennoch erfreuen sich duale Studiengänge einer zunehmenden Attraktivität. Ihnen werden eine große Praxisnähe, eine kurze Studiendauer, gute Studienbedingungen, geringe Abbrecherquoten, verbesserte Arbeitsmarkt- und Karrierechancen und die enge Verzahnung von Theorie und Praxis zugeschrieben (Kupfer 2013). Die Praxisnähe bezieht sich aber eher auf die spätere Ingenieur Tätigkeit, weniger auf die Praxis der Facharbeit. So ist also zu erwarten, dass mit den Absolventen/-innen dualer Studiengänge die Stellen besetzt werden, für die man ansonsten die herkömmlich qualifizierten Bauingenieure/-innen einsetzt. Es ist also kein Austausch der mittleren, nicht-akademischen Führungsebene, und schon gar nicht der Facharbeiter/-innen zu erwarten. Duale Studiengänge im Bauingenieurwesen stellen vielmehr eine Ergänzung auf der Ebene der Bauingenieure/-innen dar, keine Verschiebung der innerbetrieblichen Qualifikationsstruktur.

Mit der Ausweitung dualer Studiengänge ist also weniger eine Akademisierung der Berufsbildung als eher eine Verberuflichung der akademischen Studiengänge zu erwarten. Man integriert im Studium berufliche Praxiserfahrung, die ansonsten immer weniger von den (nicht dualen) Studierenden mitgebracht wird. Auch scheinen vielen Betrieben die bisherigen Praxiserfahrungen der Ingenieurabsolventen/-innen nicht mehr zu genügen, die in den bisherigen Studiengängen nur durch Praktika erworben werden und sich selbst bei Hochschulen für

angewandte Wissenschaften eben auf die Praxis des Ingenieurs und Planers beziehen und weniger auf die Handlungsebene der betrieblichen Ausführungspraxis. Auch bleibt deren Einsatz auf die mittleren und großen Betriebe der Branche begrenzt. Eine Verdrängung beruflich qualifizierter Fachkräfte ist in den Klein- und Kleinstbetrieben nicht vorstellbar.

5 Fazit

Wie wird sich die berufliche und akademische Bildung für die Berufsfelder Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung weiterentwickeln? Bei einem fortschreitenden Wachstum der Branche und einer Verschärfung der dramatischen Verschiebung hin zu älteren Mitarbeitern/-innen, die in wenigen Jahren aus dem Berufsleben ausscheiden, ist von einem deutlichen Fachkräftemangel auszugehen. Potenziale zur Gewinnung neuer Mitarbeiter/-innen können in der Rekrutierung von Arbeitslosen und älteren Fachkräften, von Personen mit Migrationshintergrund, Zuwanderern und Frauen liegen. Zugleich kann von einer Zunahme qualitativ anspruchsvollerer Tätigkeiten ausgegangen werden, weshalb der Bedarf an Mitarbeitern/-innen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung deutlich steigen wird. Die Branche muss ihre Ausbildungsanstrengungen also zukünftig verstärkt auf den Personenkreis richten, der bislang nicht in eine Ausbildung eingemündet ist. Auch wenn derzeit noch kein Fachkräftemangel gegeben ist, so ist er mittelfristig in quantitativer und qualitativer Hinsicht zu erwarten. Eine Lösung ist dabei vermutlich weniger in einer Akademisierung der Berufsbildung als vielmehr in einer verstärkten Ausbildung von Fachkräften und einer Rekrutierung bislang nicht in den Blick genommener Personenkreise zu sehen.

Auch wenn insgesamt die Zahl der Hochschulabsolventen/-innen steigt und zudem duale Studiengänge die klassische Zweiteilung zwischen beruflicher und akademischer Qualifizierung aufheben, bleibt bislang die duale Berufsausbildung in Deutschland das systemgebende Konzept. Der Anteil beruflich Qualifizierter ist hier so hoch wie in fast keinem anderen Land (mit Ausnahme der Schweiz). Fast 54 % der Arbeitskräfte haben eine betriebliche Ausbildung bzw. eine Berufsfachschule absolviert. 10 % haben einen Abschluss als Techniker oder Meister, 6 % befinden sich noch in Ausbildung und nur 14 % haben keinen beruflichen Ausbildungsabschluss. Die Zahl derer, die über einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss verfügen, ist mit 16 % im internationalen Vergleich eher gering. Bis zum Jahr 2025 wird kaum eine Veränderung dieser Anteile erwartet (vgl. Bosch 2011).

Addiert man die Zahlen der beruflich Qualifizierten und Auszubildenden sowie der Techniker/-innen und Meister/-innen, so kommt man auf immerhin 70 % der Arbeitskräfte, die als Grundlage eine berufliche Ausbildung haben. Dies gilt zudem noch für einen Teil der akademisch Qualifizierten. Der Gesamtanteil der beruflich Qualifizierten ist also enorm hoch. Langfristig betrachtet hat er sich über viele Jahrzehnte in Deutschland stetig erhöht. Zum Vergleich: die Quote der ausschließlich beruflich Qualifizierten lag im Jahr 1964 gerade einmal bei 29 % (vgl. Geißler 2002, 339).

Diese allgemeinen Aussagen gelten in besonderer Weise für die Berufsfelder Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung. Hier hat in vielen Jahrzehnten die Bedeutung der Berufsausbildung stetig zugenommen und die Zahl der Ungelernten nahm

erheblich ab. Ein verstärkter Ersatz von beruflich qualifizierten Arbeitskräften durch Akademiker/-innen, gar eine Akademisierung der Branche ist nicht zu erwarten. Die Unternehmen selbst wissen nach wie vor das erfahrungs- und betriebsgebundene Lernen gegenüber einer Hochschulqualifizierung zu schätzen. Zwar hat insgesamt und über alle Branchen betrachtet der Anteil der Führungskräfte mit einem Studienabschluss zugenommen, er bleibt aber in der Bauwirtschaft weitaus geringer als in den stark wissens- und technologieorientierten Berufen. Auch haben bislang viele der akademisch Qualifizierten vor einem Studium eine berufliche Ausbildung durchlaufen. Die Zahl dualer Studiengänge und die der Absolventen/-innen sind noch recht überschaubar. Die Attraktivität solcher Studiengänge und deren Etablierung scheinen somit eher an einem Mangel an ausführungspraktischen Kenntnissen im traditionellem Studium zu liegen. Ein Ersatz von beruflich Qualifizierten durch Akademiker/-innen wird damit nicht forciert. Auch hinsichtlich der Klein- und Kleinstbetrieblichkeit der Branche werden dual qualifizierte Akademiker/-innen nur sehr begrenzt eine Beschäftigung in den Betrieben finden. Ob sie die mittlere Führungsebene ablösen können, darf ebenfalls bezweifelt werden. Zumindest müsste auch hier noch die betrieblich erworbene Erfahrung deutlich höher sein, um nach einer längeren Einarbeitungszeit eine solche Position, für die die akademischen Absolventen/-innen dann aber überqualifiziert wären, einnehmen zu können. Vermutlich werden akademisch dual Qualifizierte eher die ausschließlich akademisch qualifizierten Absolventen/-innen verdrängen und mit ihnen um die Leitungs- und Führungspositionen konkurrieren. Aber auch das ist fraglich, da auch auf der Ebene der Ingenieure ein Fachkräftemangel erwartet werden kann. Duale Studiengänge im Bauingenieurwesen sind also eine zusätzliche Ergänzung ohne andere Qualifizierungsformen zu verdrängen oder Betriebsstrukturen zu verändern. Attraktiv für die Betriebe sind sie vor allem deshalb, weil man so Einfluss auf die Ausgestaltung der Curricula erhält und die Absolventen/-innen früh an das Unternehmen bindet. Damit wird (zumindest in Teilen) ein Prinzip der Berufsbildung übernommen, nämlich die Beteiligung der Arbeitgeber an der Entwicklung der Curricula und damit die Steuerung der Qualifizierungsprozesse auch durch die Betriebe. Die Arbeitnehmerseite bleibt von diesem Einfluss bei den dualen Studiengängen allerdings ausgeschlossen.

Literatur

Baabe-Meijer, S. (2013): Veränderungen in der Ausbildung im Maler- und Lackiererhandwerk. In: Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und Facharbeit. Norderstedt, 210-225.

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Herausgegeben von der Friedrich- Ebert-Stiftung. Bonn.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014a): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014b): Ausbildung Plus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen. Bonn.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2014c): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bielefeld.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Bielefeld.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015a): Bildung und Forschung in Zahlen 2015. Wiesbaden.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015b): Datenportal. Absolventinnen/Absolventen und Abgänger/-innen.

Online: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K233.html#chapters> (13-08-2015).

Bosch, G. (2011): Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet. In: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik. 91, H. 13, 27-33.

Bosch, G. (2014): Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI-Mitteilungen 67, H. 1, 5-13.

Die Deutsche Bauindustrie (2015): Zahlen/Fakten/Statistik.

Online: <http://www.bauindustrie.de/zahlen-fakten/statistik/> (13-08-2015).

Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.

IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2013): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg.

IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (2015): Berufe im Spiegel der Statistik.

Online: <http://bisds.infosys.iab.de/bisds/result?region=19&beruf=BG44&qualifikation=2> (13-08-2015)

Kuhlmeier, W. (2013): Die Situation des Fachkräftenachwuchses in den Bereichen Bau, Holz und Farbe – ein Problemaufriss. In: Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und Facharbeit. Norderstedt, 9-21.

Kupfer, F. (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe. Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 42, H. 4, 25-29.

Mersch, F. F. (2015): Berufsfeld „Holztechnik“. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, 214-215.

Meyser, J. (2015): Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung“. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, 211-212.

Meyser, J./ Uhe, E. (2005): Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 150-155.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.

SOKA-BAU (2014a): Studie zur Attraktivität der Baubranche. Online: http://www.soka-bau.de/soka-bau_2011/desktop/de/download/studie_personal-werk_2014.pdf (13-08-2015).

SOKA-BAU (2014b): Duale Studiengänge in der Bauwirtschaft sehr gefragt. Online: http://www.soka-bau.de/soka-bau_2011/desktop/de/Medienraum/Publicationen/Fachbeitraege/ (13-08-2015)

Statistisches Bundesamt (2015a): Ergebnisse der 13. Koordinierten Bevölkerungsvorausbe-
rechnung. Wiesbaden. Online:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/Tabellen/AltersgruppenBis2060.html> (13-08-2015).

Statistisches Bundesamt (2015b): Studienanfänger/-innen. Wiesbaden. Online:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bildung-ForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeErstesFSBundeslaender.html> (13-08-2015).

Statistisches Bundesamt (2015c): Studierende. Wiesbaden. Online:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html> (13-08-2015).

Statistisches Bundesamt (2015d): Fachserie 11, Reihe 3. Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Wiesbaden.

Strahm, R. H. (2014): Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle in die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist. Bern.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt.

Zitieren dieses Beitrages

Meyser, J. (2016): Akademisierung der Berufswelt – Verberuflichung akademischer Bildung? Entwicklungen in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-17.
Online: http://www.bwpat.de/spezial13/meyser_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Prof. Dr. JOHANNES MEYSER

Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet: Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung.

johannes.meyser@tu-berlin.de

www.ibba.tu-berlin.de/

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Sabine BAABE-MEIJER

(Berufsbildungszentrum Mölln)

**Das Kernpraktikum in Hamburg –
länder- und phasenübergreifende Kooperation in der
Berufsschullehrerausbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/baabe-meijer_bwpat_spezial13.pdf

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

Das Kernpraktikum in Hamburg – länder- und phasenübergreifende Kooperation in der Berufsschullehrerausbildung

Abstract

In den vergangenen Jahren wurde in Hamburg immer wieder der Anspruch auf einen höheren Praxisbezug im Rahmen des Studiums für das Berufsschullehramt vernehmbar. Infolge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen wurden dabei Fragestellungen diskutiert, die bereits seit den 1990er Jahren die Auseinandersetzungen über die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung bestimmten.

Mit dem einjährigen Kernpraktikum im Rahmen des 2. und 3. Semesters des Masterstudienganges soll den Studierenden des Lehramtes an beruflichen Schulen die Möglichkeit gegeben werden, vielfältige Praxiserfahrungen zu sammeln und diese begleitet zu reflektieren. Dieses beinhaltet sowohl die Möglichkeit, insbesondere im ersten Praktikumssemester im Unterricht zu hospitieren, in der zweiten Hälfte des Kernpraktikums selbst Unterricht durchzuführen und darüber hinaus die Teilnahme am Schulleben in Form von Konferenzen, Lernfeldteams usw. wahrzunehmen.

Das Kernpraktikum umfasst vier Phasen, mit denen unterschiedliche Ziele angestrebt werden: ein **Reflexionsband**, ein **Schul- und Unterrichtsversuchsband**, ein **Projektband** und ein **Seminarband**, wodurch es sich von weiteren Ansätzen in anderen Bundesländern unterscheidet, in denen ebenfalls ein stärkerer Praxisbezug im Rahmen des Lehramtsstudiums angestrebt wird, z. B. an der FH Münster und an der RWTH Aachen in Nordrheinwestfalen.

1 Überblick über bundesweite Entwicklungen in den vergangenen Jahren

Die Forderung nach mehr Praxisbezug im Studium von angehenden Berufsschullehrkräften war schon ein Thema während des Studiums Anfang der 1990er Jahre. Das Studienelement der Durchführung von praktischem Unterricht in beruflichen Schulen, sei es in Form der Vorbereitung und der Durchführung von einzelnen Unterrichtseinheiten oder auch einmonatigen Schulpraktika, traf und trifft bei Studierenden zumeist auf große Beliebtheit. Die Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten, Technischen Hochschulen und Fachhochschulen wurde vielfach genutzt, um verlängerte Praxisphasen nicht nur verstärkt zu fordern sondern in unterschiedlicher Länge und Form auch einzuführen.

Eine aktuelle Bestandsaufnahme zur Einführung und Entwicklung schulischer Praxisphasen in den 16 Bundesländern bietet der Beitrag von Weyland und Wittmann aus dem Jahre 2014 und die Expertise von Weyland aus dem Jahr 2012. In ihrem Beitrag zeichnet sie eine Bestandsaufnahme und dokumentiert die Ergebnisse und Recherchen in einem umfangreichen

Tabellenteil (vgl. Weyland 2012; vgl. auch Weyland/Wittmann 2010). Sie formuliert zusammenfassend, dass die schulischen Praxisphasen in den letzten Jahren einem deutlichen Reformschub ausgesetzt waren. Die Konzeptionen weisen stellenweise Parallelen auf und machen allgemeine Tendenzen deutlich. Die Autorinnen stellen fest, dass bis 2010 in folgenden Bundesländern Langzeitpraktika eingerichtet waren: Baden-Württemberg, Brandenburg, Thüringen, Hamburg sowie Nordrhein-Westfalen. In den darauffolgenden Jahren kamen Bestrebungen in Bremen, Niedersachsen, Berlin und Hessen hinzu. In den Ländern Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen waren den Autorinnen zufolge bislang keine verbindlichen und differenzierten Informationen über entsprechende Praktika verfügbar. Dessen ungeachtet gab es an einigen Standorten Praxisphasen von unterschiedlicher Dauer.

2014 gelangen Weyland und Wittmann zu dem Fazit, dass eine systematische Begleitung durch Lehrende der Universität eine bedeutsame Gelingensbedingung für den Professionalisierungsprozess im Praxissemester darstellt. Förderlich ist insbesondere eine durchgehende Transparenz und Konsentierung der Zielsetzungen des als Studienelement institutionell verorteten Praxissemesters und eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Universität, Seminar und Schule (vgl. Weyland 2014, 45ff.).

Im Rahmen der Einführung des Kernpraktikums in Hamburg wurde die „Lenkungsgruppe Kernpraktikum“ eingerichtet, die mit Fragen und der Aufgabe der Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen und den beteiligten Bundesländern befasst ist. Die Gruppe umfasst Lehrende aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW), der TU Hamburg-Harburg, Schulleiter/-innen und Lehrkräfte der einbezogenen Schulen, Studien- bzw. Fachseminarleiter/-innen aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg und dem Institut für Qualitätsentwicklung Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), die überwiegend mit der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst befasst sind. Als studentische Vertreter/-innen wurden Mitglieder aus dem Fachschaftsrat am IBW benannt.

2 Entwicklung und Erfahrungen in Hamburg – das Kernpraktikum

Zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung wurde bereits im Rahmen des Studiums in den 1990er Jahren die Umsetzung des Anspruchs auf einen höheren Praxisbezug diskutiert. Ewald Terhart hatte diesen Anspruch im Jahr 2000 als einen „argumentativen Dauerbrenner“ seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung bezeichnet (vgl. Terhart 2000, 107).

Als Motor der insgesamt zu betrachtenden Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg kann das Gutachten der „Hamburger Kommission Lehrerbildung“ gesehen werden (Keuffer/Oelkers 2001). Im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge an der Universität Hamburg auf das Bachelor- und Mastersystem wurde auch der Praxisbezug neu akzentuiert und zugleich eine Ausweitung schulischer Praxisphasen vorgenommen (vgl. hierzu Weyland 2010; 2012; vgl. Naeve-Stoss 2013).

Als Beispiel für eine gelungene Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen und Beruflichen Schulen in den Bundesländern Hamburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen wird im Folgenden das Kernpraktikum in Hamburg vorgestellt. Die Struktur des Kernpraktikums hat sich mittlerweile in vier Durchgängen erfolgreich bewährt und das Kernpraktikum wird gegenwärtig zum fünften Mal durchgeführt.

Jeweils im Dezember eines Jahres vor dem ersten Semester des Kernpraktikums findet eine Auftaktveranstaltung mit Studierenden, Lehrenden des Landesinstituts für Lehrerbildung in Hamburg (LI) und des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg statt, zu der auch Vertreter/-innen der beteiligten Schulen eingeladen sind.

Die Studierenden gehen in Zweiergruppen (Tandems) an eine Schule ihrer beruflichen Fachrichtung. Die Zuordnung erfolgt in Abstimmung mit den Studierenden und den Schulen durch das IBW. Dabei ist auch das Unterrichtsfach der Studierenden zu berücksichtigen. In Ausnahmefällen können auch Dreiergruppen oder schulübergreifende Tandems gebildet werden. Mit der Tandembildung sollen Aspekte der kollegialen Praktikumsgestaltung gefördert werden. Damit verbindet sich nicht der Anspruch, dass alle Aktivitäten der Studierenden gemeinsam erfolgen müssen. Die Tandems werden von einer Lehrkraft der Schule als Mentor/-in begleitet und betreut. Über die Mentor/-innen hinaus sollen auch weitere Lehrkräfte in das Praktikum einbezogen werden.

2.1 Die Studierenden im Kernpraktikum

In Tabelle 1 sind die Gesamtzahlen der Studierenden der fünf Durchgänge aufgeführt, die in Tabelle 2 für drei Durchgänge nach Fachrichtungen spezifiziert werden. Die Fachrichtung Sozialpädagogik ist für das Kernpraktikum gegenwärtig nur an der Universität Lüneburg vorgesehen (vgl. Protokolle der Lenkungsgruppe Kernpraktikum: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014b).

Tabelle 1: **Anzahl der Studierenden im Kernpraktikum in den Jahrgängen 2012/13-2015/16 nach Fachrichtungen**

Fachrichtung	2012/13	2014/15	2015/16
Alle FR ges.	160	170	165
Wirtschaft	74	70	63
Medientechnik	11	17	8
Bautechnik	8	8	17
Metalltechnik	5	7	1
Elektro	5	9	7

Ernährung	19	19	22
Gesundheit	20	26	23
Kosmetik	18	13	24
Chemietechnik	0	1	0
Sozialpädagogik		7 (LG)	

Die Zahlen beruhen auf Protokollen der Lenkungsgruppe Kernpraktikum am IBW. Tabelle 2 zeigt die Zusammenarbeit mit den Bundesländern Schleswig-Holstein, Berlin, Niedersachsen und Bremen auf. Die Zahlen der beteiligten Schulen variieren in den einzelnen Durchgängen.

Tabelle 2: **Zusammenarbeit Hamburg mit Beruflichen Schulen in Schleswig- Holstein, Berlin, Niedersachsen und Bremen**

	Wiwi	Ernäh- rung	Gesund- heit	Kos- metik	Tech- nik	Me- dien	Anzahl d. Tan- dems
Itzehoe	2						2
Norderstedt	2						2
Ahrensburg	2			2			4
FLS HL	2						2
GNG Lübeck		2					2
Pinneberg	2						2
Elmshorn		2		4			6
Oldenburg		2					2
BBZ Mölln			2	2			4
BBS I Stade					3		3
Lüneburg					7		7
Bremen						1	1
Berlin						1	1
Gesamt	10	6	2	8	10	2	38

Es ist ersichtlich, dass das IBW über Berufsbildende Schulen in Hamburg hinaus insbesondere mit Schulen in Schleswig-Holstein kooperiert. Dieses liegt u. a. in der Erreichbarkeit der Schulen mit öffentlichen Verkehrsmitteln begründet. Hinzu kommen die wohnlichen Bedingungen sowie familiäre Bindungen in Schleswig-Holstein, die es den Studierenden zeitlich und finanziell ermöglichen, ihr Schulpraktikum an einer beruflichen Schule in Schleswig-Holstein und parallel Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg zu besuchen.

2.2 Organisation und Struktur des Kernpraktikums im Lehramtsstudium in Hamburg

Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Struktur des Kernpraktikums in Hamburg.

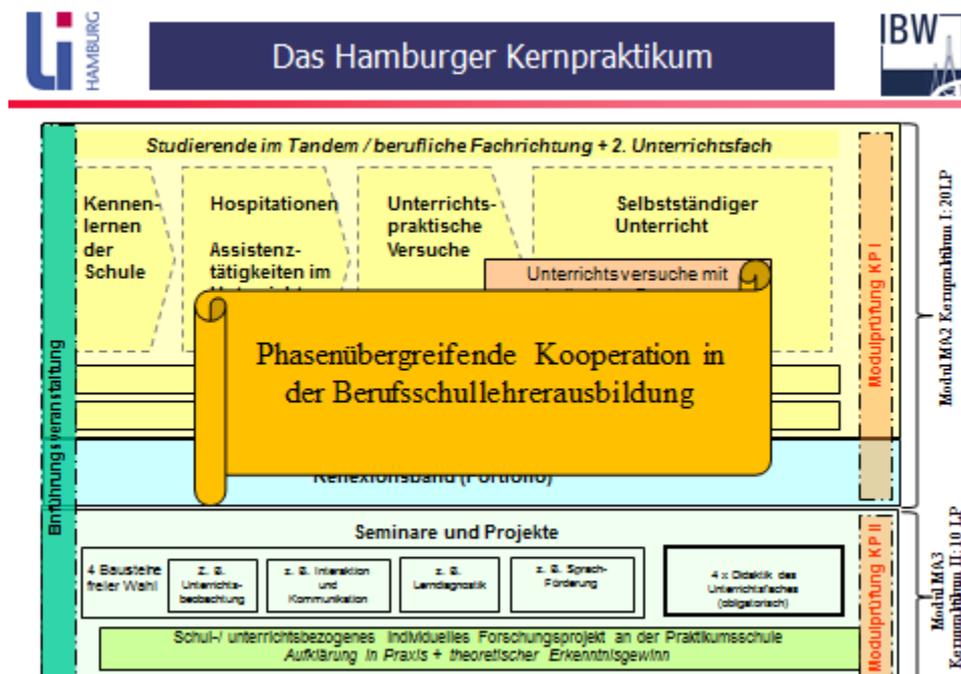


Abbildung 1: Überblick über Elemente und Ablauf des Kernpraktikums (vgl. Tramm 2013)

Bereits vor Beginn des Kernpraktikums im Rahmen des Masterstudiengangs haben die Studierenden auf der Bachelor-Ebene Gelegenheit, die Praxis an beruflichen Schulen vor Ort kennen zu lernen (vgl. Abb. 1 und 2).

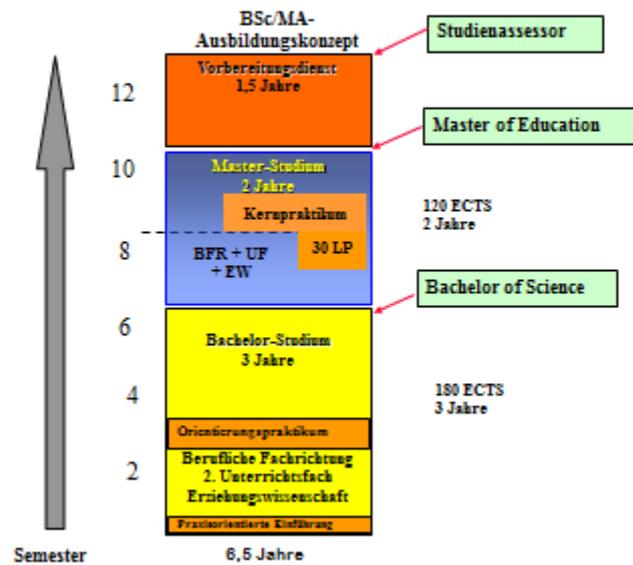


Abbildung 2: Die Stellung der Praktika im Studium für das Lehramt an der Oberstufe/Berufliche Schulen in Hamburg (vgl. Tramm 2013)

Den ersten direkten Kontakt der Studierenden mit der Arbeit in einer beruflichen Schule bildet die praxisorientierte Einführung in Institutionen Beruflicher Bildung für Studierende im ersten Semester des Bachelor-Studienganges. Einen intensiven Kontakt bildet das vierwöchige Orientierungspraktikum, das nach dem zweiten Semester des Bachelor-Studiums an einer Beruflichen Schule absolviert wird (vgl. Abb. 2). Hier führen die Studierenden ihre ersten Unterrichtsversuche durch. Mit dem Praktikum wird die Begleitung von Studierenden als angehende Lehrende zu Beginn ihres Studiums angestrebt mit dem Ziel, reflexionsfähige und reflektierende Beobachter/-innen des Handlungsfeldes Schule zu werden. Das Praktikum wird durch eine vorbereitende und eine auswertende Lehrveranstaltung begleitet. Es geht um die Förderung einer forschenden Grundhaltung und einer strukturierten Anwendung von Methoden der Evaluation. Eine weitere Schwerpunktsetzung erfolgt im Handlungsfeld „Unterrichten“, in dem ein Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle erfolgt. Unterrichtliche Erlebnisse und Einblicke in das Rollenverhalten der Lehrenden verändern die Wahrnehmung und Einschätzung, beispielsweise von Interaktionsprozessen (vgl. IBW 2014a).

Mit dem einjährigen Kernpraktikum im Rahmen des zweiten und dritten Semesters des Master-Studienganges soll den Studierenden des Lehramtes an beruflichen Schulen die Möglichkeit gegeben werden, vielfältige Praxiserfahrungen zu sammeln und diese begleitet zu reflektieren. Dieses beinhaltet sowohl die Möglichkeit, insbesondere im ersten Praktikumssemester im Unterricht zu hospitieren, in der zweiten Hälfte des Kernpraktikums vermehrt selbst Unterricht durchzuführen und darüber hinaus am Schulleben in Form von Konferenzen, Lernfeldteams usw. teilzunehmen.

Das Kernpraktikum umfasst die folgenden vier Bänder, mit denen unterschiedliche Ziele angestrebt werden: ein Schul- und Unterrichtsversuchsband, ein Reflexionsband, ein Seminarband und ein Projektband (vgl. IBW 2014a, 5).

Mit dem Kernpraktikum der Universität Hamburg wird keine weitere Verkürzung des gegenwärtig eineinhalbjährigen Vorbereitungsdienstes angestrebt. Auch handelt es sich nicht um eine Neuauflage der einphasigen Lehrerbildung, die in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre an der Universität Oldenburg als Modell einer wissenschaftlich und praxisorientierten Lehrerbildung in die Praxis umgesetzt worden ist (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).

Einen Überblick über den Umfang des zu hospitierenden und zu erteilenden Unterrichts bietet die Abbildung 3.

1. KP-Semester	2. KP-Semester
<p>Anwesenheit in der Schule: ca. 50 Zeitstunden Orientierungsphase 4 Tage x 5 Std. = 20 Zeitstd.</p> <p>Vorlesungszeit: 1 Tag pro Woche à 4 h, 8 Wochen</p> <p>Blockphase: flexibel ca. 80 Zeitstunden (4 Wochen, je 4-5 Tage à 5 Zeit- stunden)</p> <p>Hospitationen: Empfehlung: 30 Unterrichtsstun- den. Eigener Unterricht: ca. 10 U-Std.</p> <p>Summe Arbeitszeit, Schulband: 150 Std. 4 Tage x 5 Std. = 20 Std.</p> <p>10 Tage x 5 Std. = 50 Std. sowie 4 Wochen x 4 Tage x 5 Std. = 80 Std.</p> <p>5 Leistungspunkte (LP)</p>	<p>Vorlesungszeit: ca. 170 Zeitstunden 2 Tage pro Woche à 5 Zeitstunden über 16 Wochen</p> <p>Hospitationen Empfehlung: 10-20 Unterrichts- stunden Eigener Unterricht: ca. 20 Unterrichtsst. in beiden Fächern _____ Summe Arbeitszeit, Schulband: 240 Std., davon 32 Tage x 5 Std. = 160 Zeitstunden Präsenzzeit</p> <p>8 LP + 2 LP</p>

Abbildung 3:Arbeitszeit im Kernpraktikum, Schul- und Unterrichtsband (vgl. IBW 2014a, 3)

2.3 Die Bänder – Schulband, Reflexionsband, Seminarband, Unterrichtsversuchsband und Projektband

Das Kernpraktikum startet mit einer viertägigen Orientierungsphase an der Schule, vorzugsweise je zwei Tage in der letzten März- und der ersten Aprilwoche. Anschließend sind die Studierenden während der Vorlesungszeit von April bis zu den schulischen Sommerferien

einmal wöchentlich an der Schule. Im ersten KP-Semester umfasst das Schulband fünf Leistungspunkte (LP) mit 150 Stunden Präsenzzeit in der Schule (vgl. IBW 2014b, 3).

Im **Schulband** sammeln die Studierenden ihre praxisbezogenen Erfahrungen im Handlungsfeld Schule und setzen sich mit ihrem späteren Beruf und Tätigkeitsfeld, mit Unterricht und mit dem System Schule tätig und reflexiv auseinander.

Hier sollen die Studierenden das gesamte Tätigkeitsspektrum einer professionellen Lehrkraft und das gesamte System Schule kennenlernen, eigene Erfahrungen mit Unterricht sammeln und sich mit pädagogisch gehaltvollen Problemen und Gestaltungsaufgaben theoriebezogen auseinandersetzen. Die Ausbildung unterrichtlicher Handlungsroutinen, die im Vorbereitungsdienst erfolgen wird, ist nicht Gegenstand des Kernpraktikums.

Nach den schulischen Sommerferien schließt sich eine vierwöchige Blockphase in der Schule an. In dieser Zeit sind die Studierenden an 4-5 Tagen in der Schule. Im zweiten Semester des Kernpraktikums sind für das Schulband 240 Stunden vorgesehen. Während des Wintersemesters (Oktober bis Februar) sind die Studierenden wöchentlich an zwei Tagen in der Schule, was ca. 170 Zeitstunden entspricht.

Das zweite Modul im Kernpraktikum umfasst das **Seminarband** und das **Projektband**. Das Projektband bildet den Schwerpunkt forschungsbezogener Aktivitäten im Kernpraktikum und ist damit auf forschendes Lernen fokussiert. Die Studierenden sollen sich mit gehaltvollen Problemen pädagogischer Praxis theoriegeleitet auseinandersetzen, Forschungsfragen auf der Grundlage vorwiegend empirischer (qualitativer wie quantitativer) Forschungsmethoden systematisch bearbeiten und die Ergebnisse in angemessener Form darstellen und vertreten.

Das **Unterrichtsversuchsband** findet im zweiten Semester des Kernpraktikums jeweils im Wintersemester statt. Hier werden u. a folgende didaktisch akzentuierte Ziele angestrebt: „Die Studierenden...

- können Kommunikationssituationen mit Schülern kriteriengeleitet reflektieren und Ansätze für eine konstruktive Gestaltung benennen;
- können Unterricht kriteriengeleitet analysieren, insbesondere im Hinblick auf das individuelle Lernhandeln;
- können Lehrhandlungen analytisch erfassen und im Hinblick auf ihre eigenen pädagogischen Leitvorstellungen beurteilen;
- sind in der Lage, unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben, der Lernvoraussetzungen der Schüler, der Besonderheiten des Lerngegenstandes und der schulischen Rahmenbedingungen Lernsituationen zu planen, zu gestalten und zu evaluieren;
- haben einen Einblick in die Aufgaben der Bildungsgangplanung gewonnen und sind in der Lage, die verschiedenen didaktischen Planungshorizonte aufeinander zu beziehen“ (IBW 2014b 28).

Hier finden schulübergreifend kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in einer Gruppe von je acht – zwölf Studierenden statt, die von jeweils einem Hochschullehrenden als hauptverantwortlichem Betreuer möglichst gemeinsam mit einem/einer Seminarleiter/-in des Landesinstituts (LIA 3) begleitet werden. Jeweils zwei Studierende planen, realisieren und reflektieren gemeinsam einen Unterricht an ihrer Praktikumsschule. Die anderen Studierenden hospitieren diesen Unterricht und geben eine qualifizierte mündliche Rückmeldung. Im Wesentlichen geht es mit diesem Format darum, (wieder) an die im erziehungswissenschaftlich-berufsfelddidaktischen Studium erworbenen Kategorien und Qualitätsansprüche der Gestaltung und Analyse beruflichen Unterrichts anzuschließen. Daher werden die Unterrichtsversuche auch verantwortlich von den Didaktikern/-innen der beruflichen Fachrichtung am IBW begleitet und mit den Studierenden gemeinsam ausgewertet. Entsprechend sollen konzeptionelle Aspekte und deren Umsetzung im Vordergrund stehen. Grundsätzlich ist das Unterrichtsversuchsband als vertiefendes Lernangebot zum Schulband konzipiert. Der Workload von zwei LP ist zusätzlich zum Schulband ausgewiesen. Es erscheint sinnvoll, dass die Unterrichtsversuche in den regelmäßigen schulischen Zeitfenstern stattfinden, damit in bekannten Klassen unterrichtet werden kann. Vor diesem Hintergrund werden die Studierenden und die Mentor/-innen gebeten, zeitliche Möglichkeiten für die Unterrichtsversuche zu finden, den Studierenden die Hospitationen an anderen Schulen zu ermöglichen und für eine verträgliche Anrechnung oder auch Kompensation eventueller Ausfallzeiten an den Schulen zu sorgen. Das Unterrichtsversuchsband wird durch eine Einführungsveranstaltung eröffnet und mit einer Auswertungsveranstaltung von jeweils ca. drei Unterrichtsstunden beendet (vgl. IBW 2014b, 29).

Die Angebote im Seminarband im zweiten Semester des Kernpraktikums werden schwerpunktmäßig vom Landesinstitut verantwortet. Sie beziehen sich auf ausgewählte didaktische Themen des Unterrichtsfachs (vgl. IBW 2014b, 2ff.).

Das **Projektband** bildet den Schwerpunkt forschungsbezogener Aktivitäten im Kernpraktikum. Hier findet eine theoriegeleitete Auseinandersetzung der Studierenden mit gehaltvollen Problemen pädagogischer Praxis statt. Erwünscht ist eine systematische Bearbeitung von Forschungsfragen auf der Grundlage vorwiegend empirischer Forschungsmethoden und deren Darstellung in angemessener Form.

2.4 Das Entwicklungsportfolio als zentrales Instrument der Reflexion

Ein Instrument zur Reflexion der Praktikumserfahrungen und des damit verbundenen Professionalisierungsprozesses im Kernpraktikum ist das Entwicklungsportfolio. Es wird genutzt für die Dokumentation und Darstellung eigener Kompetenzen sowie für die Reflexion des Entwicklungsprozesses. Es dient damit der zielgerichteten Steuerung und Gestaltung der Qualifizierung für den späteren Beruf als Lehrkraft an einer beruflichen Schule. Das Portfolio enthält unterschiedliche Bereiche.

Persönlicher Bereich: Die Studierenden „schreiben für sich selbst“, wozu sie regelmäßig angeregt werden. Dieser Bereich wird von niemandem eingesehen, es sei denn, die Studie-

renden wünschen dies. Demzufolge wird dieser Bereich nicht bewertet oder benotet. **Tandem-öffentlicher Bereich:** Die Studierenden entscheiden darüber, was sie aus dem persönlichen Bereich im geschützten Rahmen mit dem Tandempartner und ggf. einer kleinen Peer-group für die Reflexion austauschen wollen (vgl. IBW 2014b, 38).

Als unterstützend für die Arbeit am Portfolio hat sich das **Reflexionsband** erwiesen. Es wird von den Studierenden generell positiv gesehen und als sehr wichtig für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit eingeschätzt.

Das Reflexionsseminar ist eine zentrale Lehrveranstaltung im Modul „MA3: Kernpraktikum I – Reflexionen im schulischen Handlungsfeld.“ Es soll die folgenden Funktionen erfüllen (IBW 2014b, 38):

- „Anlassbezogene Begleitung, Aufarbeitung kritischer Ereignisse in der Schulphase,
- Unterstützung bei der reflexiven Steuerung der Schulphase und des Qualifizierungsprozesses (inkl. Entscheidungen zum Projektband und zu den zu belegenden Seminarbausteinen),
- Anleitung und Begleitung der Portfolioarbeit,
- Schulpädagogische Begleitung: Entwicklung von Fragestellungen, Kategorien, Analysestrategien, systematische Auswertung und Bewertung, Didaktische Begleitung: Entwicklung von Fragestellungen, Kategorien, Analysestrategien, systematische Auswertung und Bewertung.“

Auf das Reflexionsband entfallen drei LP.

2.5 Evaluation des Kernpraktikums

Die Struktur des Hamburger Kernpraktikums hat sich mittlerweile in mehreren Durchgängen bewährt. Im Rahmen der Evaluation des Kernpraktikums äußerten sich die Studierenden durchweg positiv über die Zeit in der Schule. Die eigenen Erwartungen wurden überwiegend erfüllt. Die Studierenden wurden meist gut in die Kollegien integriert und hatten die Möglichkeit, viele unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln. In den Schulen haben sie Flexibilität, Verständnis und Unterstützung durch Mentoren/-innen und Kollegium wahrgenommen und erfahren (vgl. Tramm/Naeve-Stoss 2014). Auch sehen die Studierenden das Kernpraktikum und das Verfassen der Dokumentation überwiegend positiv. Vielfach können sie die Erfahrungen und Ergebnisse für die sich anschließende Masterarbeit nutzen. Es muss aber auch benannt werden, dass diese schriftliche Ausarbeitung im Kernpraktikum als eine erhebliche „zusätzliche Belastung“ angesehen wird (vgl. Lenkungsgruppe KP, 2013).

Die Evaluation des Kernpraktikums hat gezeigt, dass das Projektband bei einzelnen Mentorinnen und Mentoren an den Schulen schwer einzuordnen ist und im Umgang damit Schwierigkeiten hervorruft. Sie beurteilen es daher als ein weniger sinnvolles Element im Kernpraktikum. So erwies sich oft schon die Themenfindung als problematisch. Einige Mentoren fühlen sich zudem unzureichend informiert und nicht in der Lage, Studierende bei der Arbeit im

Projekt zu unterstützen. Der Nutzen für die Schulen war nicht in allen Fällen ersichtlich. Eine gezielte Information der Mentoren ist also dringend erforderlich (vgl. Tramm/Naeve-Stoss 2014).

Weiterführende Antworten auf die Frage, wie die Lehrerausbildung und ihre Reform von den Studierenden wahrgenommen werden, bieten insbesondere die Dissertation von Naeve-Stoss (2013) sowie die Protokolle der länderübergreifenden Lenkungsgruppe zum Kernpraktikum.

Zusammenfassend formuliert die Autorin die folgenden Erkenntnisse zur Arbeit des Hamburger Studienkonzeptes, an dessen Entwicklung und Umsetzung, sie in Theorie und Praxis intensiv involviert ist. Das Kernpraktikum ist maßgeblich auf die spätere Lehrtätigkeit an einer berufsbildenden Schule ausgerichtet. Mit dem Konzept wird eine Professionalisierungsstrategie verfolgt, die sich in verschiedenen Aspekten ausdrückt. Diese sind insbesondere:

- Die Orientierung am Kompetenzdimensions- und Kompetenzentwicklungsmodell, über das inhaltliche Bereiche der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte aufgezeigt werden.
- Die Integration schulischer Praxiselemente, die sich durch das gesamte Studium ziehen.
- Die Konzeption als ein integrativ-konsekutives Studienmodell, in dem von Beginn des Bachelorstudiums über die gesamte Studienphase lehramtsspezifische Studienelemente vorgesehen sind (vgl. Naeve-Stoss 2013, 150).

Mit Blick auf die Polyvalenz des Studienganges wird angestrebt, den Studierenden über die konsequente Professionalisierung hinaus auch alternative Möglichkeiten für weitere berufliche Tätigkeitsfelder zu eröffnen. Naeve-Stoss verweist darauf, dass sich das Studienkonzept als anschlussfähig an andere Kompetenzmodelle wie die KMK-Standards (2004) und die 2001 von Oser und Oelkers entwickelten 88 Standards erwiesen hat (vgl. a. a. O., 151). Als besonderen Vorteil beschreibt die Autorin, dass in dem Modell die inhaltliche Konkretisierung von Kompetenzen mit einer Entwicklungsperspektive verschränkt wird (vgl. a. a. O.). Von erheblicher Bedeutung ist der hohe Anspruch, der auf die Förderung der Selbstreflexion der Studierenden gelegt wird. Es wird deutlich, dass die Studierenden ihr Studium individuell sehr unterschiedlich beurteilen. Dazu gehört auch die Bemerkung einer Studierenden, dass das Studium „eine Massenabfertigung“ sei. Für andere ist es ein „zu absolvierendes Pflichtprogramm“. Ein weiterer Studierender sieht es als eine „Illusion, die eher weiter von dem angestrebten Beruf entfernt“ (vgl. a. a. O., Vorwort der Herausgeber). In der Arbeit wird insgesamt deutlich, dass es zwingend notwendig ist, mehr Einsicht der Studierenden in die wissenschaftlich erforderliche Professionalisierung zu schaffen. Die hierfür durchzuführende Auseinandersetzung und Selbstreflexion der Studierenden mit der eigenen Biographie wird in den einzelnen Bänden des Kernpraktikums, durch die Reflexion in den zugehörigen, zeitlich parallel durchzuführenden Seminaren, die Betreuung durch Lehrende der Universität, des Landesinstituts für Lehrerbildung in Hamburg, geschulte Mentorinnen und Mentoren an den beruflichen Schulen sowie durch die Arbeit der Studierenden in den Tandems und durch die

Portfolio-Arbeit unterstützt (vgl. Naeve-Stoss 2013, Vorwort der Herausgeber). Die Autorin sieht die folgenden Aspekte als problematisch an:

- Die Hamburger Lehrerbildung ist grundsätzlich an drei verschiedenen Fakultäten verortet: Die berufliche Fachrichtung, die Erziehungswissenschaft und ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach.
- Alle Studierenden belegen Lehrveranstaltungen an drei verschiedenen Fakultäten. Es erscheint problematisch, dass gegenwärtig keine gemeinsame Verantwortung über die beteiligten Fakultäten zu erkennen ist. Da die Teilstudiengänge von Vertretern/-innen der jeweiligen Fachrichtung in Eigenverantwortung durchgeführt werden, wurde bislang kein fakultätsübergreifender Gesamtlehramtsstudiengang konzipiert. Entsprechend fehlen ein gemeinsames Leitbild der Lehrerausbildung, eine gemeinsame Verantwortung sowie eine curriculare Abstimmung der Teilstudiengänge. Somit verbleibt ein guter Teil der Verantwortung zur Herstellung einer Verbindung der Studienangebote aus den Teilstudiengängen in der Verantwortung der Studierenden.

Es ist die Art und Weise der Konzeptionierung des Kernpraktikums und der Verbleib der Studierenden an den Schulen über die zeitliche Dauer von zwei Semestern, die es den angehenden Lehrkräften erleichtert, die Verbindung zwischen den einzelnen Teilstudiengängen zu schaffen. Dies wird zusätzlich unterstützt durch die Entwicklung und Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden sowie durch den intensiven Kontakt zur Praxis in den Schulen.

Naeve-Stoss stellt in diesem Zusammenhang fest, dass innerhalb des Bachelor- und Masterstudiengangs und deren formalen Anforderungen einerseits Schwierigkeiten erkennbar sind, wie das fehlende Leitbild zwischen den einzelnen Studienanteilen. Nicht zu unterschätzen sind auch die Anforderungen, die die Studierenden durch das Ablegen zahlreicher Prüfungen als nachzuweisende Leistungen erfüllen müssen.

Das Gerüst des Hamburger Kernpraktikums bietet Gelegenheit, den Studierenden die notwendigen Wege zu eröffnen. Innerhalb des Gerüsts vollziehen sich wertvolle individuelle Entwicklungsprozesse für das Studium und die spätere Lehrertätigkeit. So wirkt die formale Gestaltung der universitären Lehrerbildung als rahmengestaltend und strukturgebend auf die individuellen Entwicklungsverläufe der Studierenden ein, sodass dieser Rahmen als zweckmäßig, zielgerichtet und/oder orientierend wahrgenommen werden kann (vgl. Naeve-Stoss 2013, 154; Hammerlath 2004, 104).

Die Evaluation des Kernpraktikums von Tramm und Naeve-Stoss (2014) hat gezeigt, dass das Praktikum in der Schule insgesamt positiv erlebt wurde. Unterschiedlich fielen die Einschätzungen für die Arbeit im Reflexionsband aus. Einerseits wurde der Austausch mit Kommilitonen/-innen sehr geschätzt, der Impulse für die Gestaltung der Schulzeit und für die eigene Reflexion bewirkte. Unklar hingegen blieben die Funktion und der Stellenwert der Theorie. Diese Einschätzung wurde auch über die Funktion des Portfolios und die Abgrenzung von Entwicklungs- und Prüfungsportfolio geäußert (vgl. Tramm/Naeve-Stoss 2014).

Aus Sicht der Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten der Schulen ist das Kernpraktikum ein sinnvolles Element; die eingangs gestellten Erwartungen werden erfüllt. Die Mentoren/-innen bewerten das Kernpraktikum wie folgt: Die Praxistage, die Orientierungs- und Blockphase werden als sinnvoll erachtet, die Präsenzzeiten werden überwiegend als angemessen wahrgenommen. Der Kontakt zu den Praktikanten/-innen und die Zusammenarbeit werden als zufriedenstellend angesehen. Doch können im Bereich des Organisatorischen aus ihrer Sicht noch Verbesserungen erfolgen. Die Mentoren/-innen sehen sich vor allem schlecht informiert über Begleitveranstaltungen. Insgesamt wird die Kommunikation mit der Universität als verbesserungsbedürftig bezeichnet.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die Rückmeldungen zum Kernpraktikum mit Blick auf die Evaluation im kommenden Durchlauf entwickeln.

Von überregionalem Interesse ist in jedem Fall die Resonanz, die das Hamburger Kernpraktikum in anderen Bundesländern erfährt und inwieweit einzelne Bestandteile davon übernommen werden. Das Konzept kann als richtungsweisend angesehen werden und bietet Anregungen, die auf solider Grundlage erprobt und evaluiert worden sind.

Literatur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (o. J.): Im Profil. Online: <http://www.uni-oldenburg.de/im-profil/geschichte-langfassung/1970-1980/> (28-04-2015).

Hammerlath, A. (2004): Stufen und Phasen in der Lehrerbildung: Bachelor mit Master und was noch? Aufruf zur Überwindung des Phasendenkens. In: Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn/Obb. 102-107.

IBW (Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg) (2014a): Leitfaden Orientierungspraktikum als Erkundung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/images/stories/Praktikum/Orientierungspraktikum/Leitfaden_Orientierungspraktikum_2014-05-101.pdf. (25-04-2015).

IBW (Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg) (2014b): Studiengang Master of Education Lehramt an Beruflichen Schulen. Kernpraktikum. Eckpunktepapier zum Schulband Durchgang 2014/15 – Fassung vom 2012-05-29. Hamburg.

Keuffer, J./Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim.

KMK (Kultusministerkonferenz)/Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

Lenkungsgruppe Kernpraktikum an Beruflichen Schulen (2013): Protokoll der Sitzung am 07.11.2013. Hamburg.

Naeve-Stoss, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn.

Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

Tramm, T. (2013): Praxisbezüge im Studiengang „Lehramt an Beruflichen Schulen“ der Universität Hamburg. Präsentation im Rahmen der Studienleiterdienstbesprechung am 27.02.2013 in Kiel.

Tramm, T./Naeve-Stoss, N. (2014): Evaluation des Kernpraktikums aus unterschiedlichen Perspektiven. Präsentation, 27.04.2014.

Weyland, U./Wittmann, E. (2014): Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 66. Jg., H. 2, 43-48.

Weyland, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg. Online: www.li.hamburg.de/publikationenhttp://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf (21-02-2015).

Weyland, U./Wittmann, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin.

Zitieren dieses Beitrages

Baabe-Meijer, S. (2016): Das Kernpraktikum in Hamburg – länder- und phasenübergreifende Kooperation in der Berufsschullehrerausbildung. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-14.
Online: http://www.bwpat.de/spezial13/baabe-meijer_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Die Autorin



Dr. SABINE BAABE-MEIJER

Berufsbildungszentrum Mölln und
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein
(IQSH).

sabine.baabe@gmx.net

www.bag-bau-holz-farbe.de

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Franz Ferdinand MERSCH

(Technische Universität Hamburg-Harburg)

**Berufswissenschaftliche Anforderungen und Aufgaben im
Bauwesen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/mersch_bwpat_spezial13.pdf

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

Berufswissenschaftliche Anforderungen und Aufgaben im Bauwesen

Abstract

Als vergleichsweise junge Disziplin stehen die Gewerblich-Technischen Wissenschaften in der Bau-, Holz- und Farbtechnik zwei grundlegenden Anforderungsbereichen gegenüber, die einander beeinflussen.

Anforderungen im „inneren“ Bereich ergeben sich aus den originären Aufgaben einer Wissenschaftsdisziplin. Hierzu zählen neben der Klärung ihres Selbstverständnisses das Bestimmen spezifischer Forschungsziele und Untersuchungsgegenstände sowie das Diskutieren eigener Methoden sowie Verfahren bautechnischer Berufswissenschaften. Im „äußeren“ Anforderungsbereich sind vor allem Aufgaben der Erforschung gewerblich-technischer Arbeitsprozesse auf den Gebieten der Bau-, Holz- und Farbtechnik sowie der Analyse, Gestaltung und Professionalisierung von Bildungsprozessen in den betreffenden Fachrichtungen gegeben.

Im Beitrag werden beide Anforderungsbereiche vorgestellt, Lösungsansätze erörtert und an konkreten Fällen veranschaulicht.

1 Berufswissenschaftliche Ansätze im Bauwesen – Hintergründe und Entwicklung

Im gewerblich-technischen Bereich befasst man sich berufswissenschaftlich mit Fragen beruflicher Facharbeit, Technik und beruflicher Bildung sowie deren Zusammenhängen. Wie die Begrifflichkeiten nahelegen könnten, handelt es sich hierbei noch nicht um eine Disziplin, die bereits im Wissenschaftssystem etabliert ist. Vielmehr ist bisher von einem interdisziplinären Bezugsrahmen auszugehen, in dem eine Gemeinschaft vor allem von beruflichen Didaktikern/-innen, Berufspädagogen/-innen und Arbeits- sowie Ingenieurwissenschaftlern/-innen Erkenntnisse zu diesem Themengebiet erarbeitet und kommuniziert. Organisiert ist diese Science Community vor allem in der Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ (GTW) sowie in der mit dieser kooperierenden Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in den Fachrichtungen „Bautechnik“, „Holztechnik“ sowie „Farbtechnik und Raumgestaltung“, in der berufswissenschaftliche Themenstellungen und Forschungsansätze im Bauwesen erörtert werden (im folgenden Text verkürzt als Berufliche Fachrichtungen „Bau/Holz/Farbe“ bezeichnet).

Wissenschaftliche Betrachtungen beruflicher Facharbeit und Technik in ihrer Bedeutung für berufliches Lernen waren – auch in der beruflichen Bildung im Baubereich – nicht immer selbstverständlich. Mit der Verlagerung der durchgängig eingeführten Berufsschullehreraus-

bildung an die Universitäten seit den 1960er Jahren orientierte man sich fachlich fast ausschließlich an den korrespondierenden Fachwissenschaften – d. h. für den Baubereich an den Ingenieurwissenschaften. Durch den Verzicht auf berufskundliche Studien – die zuvor an berufspädagogischen Instituten üblich waren – rückte mit der Wissenschaftsorientierung auch der Blick auf die Berufsarbeit in den Hintergrund. Dieser Entwicklungstrend zeigte sich früh. Molle verwies bereits 1965 (13) auf das dringende Erfordernis „wissenschaftlicher Betrachtungen“ auch der beruflichen und gewerblich-technischen Facharbeit. Explizit für das Bauwesen regte Bode (1980, 186) Untersuchungen an, in denen zu erheben wäre, „wie sich Strukturveränderungen in den Wirtschaftsbereichen, technische Innovationen und Wandlungen der Arbeitsorganisation auf Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsanforderungen auswirken.“ Die damit verbundenen Defizite und die Berufspraxis wurden fast völlig ausgeblendet.

Als erster Bezugspunkt berufswissenschaftlicher Ansätze kann der Begriff *Arbeitsprozesswissen* gelten, den Kruse (1986, 188) in die frühe arbeits- und berufsorientierte Debatte einführte. Er umriss diesen Begriff als „Verständnis des Gesamtarbeitsprozesses in seinen produktbezogenen, technischen, arbeitsorganisatorischen, sozialen und systembezogenen Dimensionen“ (a. a. O., 189). Danach „muss der Absolvent jedweder Berufsausbildung im Ergebnis auch über ein entwickeltes Arbeitsprozess-Wissen verfügen, was eine curriculare Durcharbeitung der Berufsausbildung unter diesem Gesichtspunkt erforderlich macht“ (a. a. O., 190). Erste bedeutsame Ansätze zur heutigen Debatte (Rauner/Zeymer 1991; Bannwitz/Rauner 1993; Pahl/ Ruppel 1993) nahmen diese Überlegungen zu Beginn der 1990er Jahre auf und führten sie weiter. Damit näherte man sich Problemen, die durch eine fast ausschließlich ingenieurwissenschaftliche Ausrichtung gewerblich-technischer Bildung entstanden sind. Das geschah aus der Perspektive des Fachlichen, des Berufsdidaktischen und der Lehrerbildung, die von da an nicht mehr ausschließlich als Anhang korrespondierender Technikwissenschaften gesehen wurden. Aspekten der Bauarbeit und -technik als eine Basis berufsbildender Erörterungen widmeten sich erste umfassendere Forschungsarbeiten – zumeist Dissertationen – wiederum einige Zeit später. Meyser und Uhe (2005, 153) interpretieren die Arbeiten von Bünning (2000), Leidner (2001), Yan (2003) und Zhang (2003) als „berufspädagogisch-berufswissenschaftliche Studien, die unter Abwandlung der z. B. in der Elektro- und Metalltechnik erprobten Methoden (begleitende Beobachtungen, Expertenbefragungen, problemzentrierte Interviews etc.) Arbeitsprozesse und Bedingungen“ erfassten. Ähnlich umfangreiche Untersuchungen fokussierten in der Folgezeit Arbeitsprozesse im Bauwesen und ein entsprechendes Wissen und Können im Leichtbau (Mersch 2008) sowie im Maler- und Lackierhandwerk (Schönbeck 2010). Andere richteten sich u. a. auf die Anrechnung, der in der Baupraxis erworbenen Kompetenzen (Kuhlmeier/Meyser 2004), auf baubezogene Berufserfahrungen (Kuhlmeier/Syben 2010; Kuhlmeier 2013) sowie auf Qualifikationsanforderungen im Bereich von Betonbeschichtungen (Herrmann 2013). Heute sind Inhalte und Besonderheiten von Fertigungsabläufen und das damit verknüpfte berufliche Arbeitsprozesswissen bau- und bau- verwandter Berufe ein durchaus fester Bestandteil im berufsbildenden Diskurs der Bereiche „Bau/Holz/Farbe“. Häufig lassen sich Beiträge – etwa in einschlägigen Fachzeitschriften oder Tagungen – als berufswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Themen im Bauwesen identifizieren. Das liegt vor allem dann nahe, wenn einerseits kennzeichnende

Inhalte aus dem Bereich beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse enthalten sind sowie dann, wenn methodisch- systematisch ermittelte Erkenntnisse zu Bauarbeit und Bauberufen in einem berufsbildenden Zusammenhang generiert und genutzt werden können. Beiträge zu einer Theoriebildung innerhalb berufswissenschaftlicher Erörterungen im Bausektor sind bisher allerdings in nur sehr geringem Umfang erfolgt.

2 Berufswissenschaftliche Aufgabenstellungen im Bauwesen

Die folgende Einteilung in allgemeine sowie fach- und berufsspezifische Aufgabenstellungen rekurriert auf die Unterscheidung in eine „Allgemeine und spezifische Berufswissenschaft im weiteren und engeren Sinne“ (Pahl 2015, 29).

2.1 Allgemeine Aufgabenstellungen

2.1.1 Bezugsdisziplinen für eine Berufswissenschaft

Das Erkenntnisinteresse berufswissenschaftlicher Forschungsansätze im Bauwesen richtet sich auf die Arbeit, Technik und Bildung in den baubezogenen Berufsfeldern. Die Berufsfelder „Bau/Holz/Farbe“ umfassen dabei mehr als fünfzig einzelne Berufe des Tief-, Hoch- und Innenausbaus mit ihren bauspezifischen Arbeits- bzw. Geschäftsprozessen. Schon diese hohe Anzahl verweist bereits auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität dieses Berufsfeldbereiches.



Abbildung 1: Bezugsdisziplinen berufswissenschaftlicher Ansätze im Bauwesen

Berufswissenschaftliche Aufgaben im Bauwesen liegen darin, dieses systematisch zu durchdringen und zu Erkenntnissen zu gelangen, die sich aus berufsbildender Perspektive nutzen lassen. Zu identifizieren, ergründen und zu bewerten ist bauberufliches Arbeitsprozesswissen, das Fachkräfte in die Lage versetzt, neben alltäglichen, auch komplexe und problembehaftete Arbeitsaufgaben baurelevanter Art erfolgreich zu lösen. Geschieht dies methodengestützt, lassen „sich daraus Erkenntnisse für darauf bezogenes Lehren und Lernen gewinnen“ (Becker 2015, 39). Auf dieser Grundlage werden berufliche Bildungsprozesse auf akademischer und nicht-akademischer Ebene im Baufach entwickelt. Hiermit ist angedeutet, dass sich berufswissenschaftliche Forschung in einem erweiterten Sinne auch auf berufliche Arbeitsprozesse und Qualifikationsanforderungen in akademischen Bauberufen (z. B. Architekt/-in und Bauingenieur/-in – vgl. z. B. Syben 2010) richten kann.

Dass komplexe Aufgabenstellungen dieser Art zusammenhängend nur auf einer wissenschaftlichen Ebene bearbeitet werden können, liegt auf der Hand. Dabei werden in berufswissenschaftlichen Untersuchungen und Forschungsansätzen im Bauwesen auch Erkenntnisse thematisch benachbarter Disziplinen rezipiert (vgl. Abb. 1). Aus baufachlicher Perspektive zählen dazu hauptsächlich die bautechnischen Ingenieurwissenschaften. Aussagen etwa aus der Bauphysik, der Baustatik oder der Baustofftechnologie stellen einen technisch normierenden und normierten Rahmen dar, in dem vor allem die Bauplanung sowie technische Sachverhalte im Bauwesen zu verorten sind. Nur sehr eingeschränkt eröffnet ingenieurtechnische Forschung den Blick auf Arbeitsprozesse und die Facharbeit am Bau. Hier versprechen arbeits- und wissensanalytische Herangehensweisen aus den Arbeitswissenschaften höheren Ertrag – etwa aus der Arbeitspsychologie oder der Arbeitssoziologie. Ferner sind Fragen der Wissensvermittlung, der Qualifizierung und beruflichen Bildung im Bauwesen nur im Bezug zu Ergebnissen aus den Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften zu beantworten.

Zu berufswissenschaftlichen Erkenntnissen im Bauwesen gelangt man nicht dadurch, dass singuläre Aussagen aus den Fachwissenschaften unhinterfragt verwendet oder verkettet werden. Vielmehr gehört es – mit Blick auf eigene Forschungsinhalte und -ziele – zu den übergeordneten berufswissenschaftlichen Aufgabenstellungen im Bauwesen, Aussagen aus Bezugsdisziplinen auf ihre Relevanz für eigene Forschungsbelange zu überprüfen und für eigene Forschungsintentionen und -methoden weiter zu entwickeln. Dazu sind Fragestellungen auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene zu diskutieren. Zu klären ist beispielsweise, ob und in welcher Form auch Methoden und Verfahren aus den Fachwissenschaften eingesetzt werden dürfen. So ist u. a. nach wie vor nicht abschließend geklärt, ob – unter Bezugnahme auf Feyeraabends „anything goes“ (1976) – komplexe berufswissenschaftliche Aufgaben auch mit oder ohne Hilfe einer „pluralistischen Methodologie“ bearbeitet werden können. Festzuhalten bleibt: Gerade auf dem Weg zu einer jungen Disziplin, wie der entstehenden Berufswissenschaft, und weil berufswissenschaftlichen Ansätzen inter- bzw. transdisziplinäre Momente innewohnen, muss es auch darum gehen, die eigene, originäre Position im unmittelbaren wissenschaftlichen Umfeld immer wieder näher zu bestimmen und zu entwickeln. Dazu sind Fragen nach bereichs- bzw. domänenspezifischen und damit auch hochschulisch-institutionellen Zugehörigkeiten zu diskutieren. Zur Standortbestimmung berufswissenschaftlicher

Ansätze im Bauwesen gehört, die Verhältnisse zu den Fachwissenschaften zu erörtern, zu bestimmen und zu gestalten. Das ist einerseits sinnvoll, um eigene Verantwortungsbereiche abzugrenzen und zu definieren, andererseits gilt es, Erkenntnisse aus verwandten Disziplinen für die sich entwickelnde Berufswissenschaft zu berücksichtigen und zu nutzen.

2.1.2 Berufliche Fachdidaktiken – Berufswissenschaftliche Ansätze

Aus der noch sehr jungen Entwicklung gewerblich-technischer Berufswissenschaften sind Wurzeln sowohl in den beruflichen Fachrichtungen (vgl. Martin et al. 2000) als auch in den beruflichen Fachdidaktiken bekannt. Diese Bezüge beeinflussen bis heute wesentlich sowohl die Entwicklung als auch die disziplinäre Verortung der Berufswissenschaften an den jeweiligen Hochschulstandorten. Als Strukturrahmen der universitären Forschung und Lehre im Zusammenhang mit der gewerblich-technischen Berufsausbildung im Bausektor bilden die zugehörigen beruflichen Fachrichtungen einen institutionellen Rahmen für berufswissenschaftliche Ansätze im Bauwesen. Die berufliche Fachdidaktik nimmt hierin – zum Teil durch entsprechende Professuren und Dozenturen unterstützt bzw. institutionell ausgewiesen – häufig eine exponierte Stellung ein und repräsentiert oft zentrale Anliegen und Aufgaben berufswissenschaftlicher Forschung.

Zuordnung Didaktik Standort	Bildungs-/ Geisteswissenschaften	Ingenieur-/ Technikwissenschaften
Aachen (TH)		x
Berlin (TU)	x	
Darmstadt (TU)	x	
Dresden (TU)	x	
Duisburg-Essen (Universität)		x
Erfurt (Universität)	x	
Hamburg (Universität/TU)	x	
Hannover (Universität)		x
Kaiserslautern (TU)	x	
Koblenz (Universität/FH)		x
Magdeburg (Universität)	x	
München (TU)	x	
Münster (Universität/FH)		x
Stuttgart (Universität)	x	
Wuppertal (Universität)		x

Abbildung 2: Zuordnung beruflicher Fachdidaktiken im Baubereich an den Hochschulstandorten

Von Interesse ist damit die disziplinäre Verortung beruflicher Fachdidaktiken an den Hochschulstandorten. Dabei fällt auf den ersten Blick die gut doppelt so häufige organisatorische Zuordnung der beruflichen Fachdidaktiken im Bauwesen zu den bildungs- bzw. geisteswissenschaftlichen Struktureinheiten an den Hochschulstandorten auf (Abb. 2).

Diese Verhältnisse berücksichtigend, wäre mit Projektvorhaben näher zu erörtern, welche Vor- und Nachteile sich hierdurch ergeben, welche Einflüsse dabei wirken und dadurch berufswissenschaftliche Arbeiten und Projekte an den einzelnen Hochschulstandorten prägen. Von Interesse sind zweifellos auch die jeweils örtlichen Ursachen und Bedingungen dieser Zuordnungen.

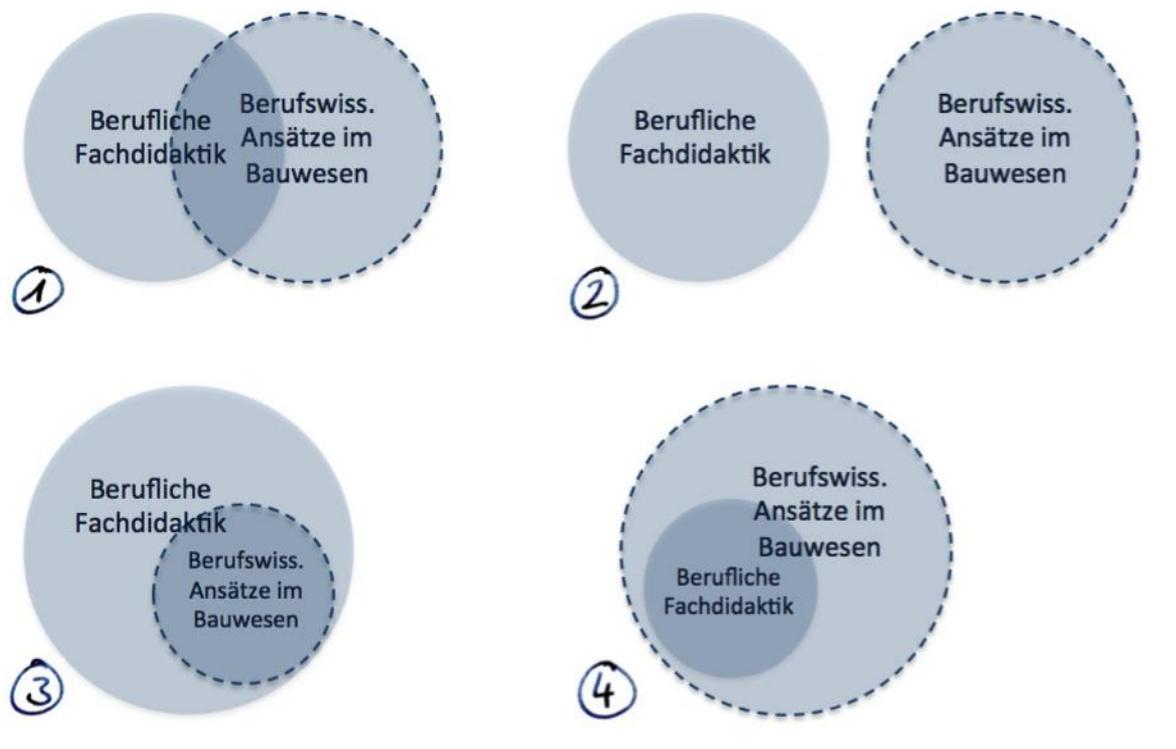


Abbildung 3: Verhältnis berufswissenschaftlicher Ansätze und beruflicher Fachdidaktik im Bauwesen – Varianten

Bereits 1998 erörterten Werner Kuhlmeier und Ernst Uhe Bezüge zwischen den beruflichen Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften in unterschiedlichen Varianten. Nicht nur, aber vor allem, weil berufsbildende Momente integraler Bestandteil vieler berufswissenschaftlicher Vorhaben im Bauwesen sind, sollte wiederum auch das Verhältnis berufswissenschaftlicher Forschung zu den beruflichen Didaktiken im Bauwesen genauer bestimmt werden. Denkbar – und angelehnt an Kuhlmeier und Uhe – erscheinen grundsätzlich vier Varianten der Ausgestaltung dieses traditionell engen Verhältnisses (vgl. Abb. 3) bedenkenswert, nämlich ein

1. gleichrangiges und z. T. überlagerndes Miteinander,
2. dichotomes, aber interdependentes Nebeneinander,

3. subsumtiver Bezug, in welchem berufswissenschaftliche Ansätze eine Teilmenge der beruflichen Didaktik darstellen,
4. solches, in dem die Didaktik einen Bestandteil berufswissenschaftlicher Ansätze bildet.

Bereits bei pragmatischer Betrachtung der Situation an den Hochschulstandorten finden sich dort zahlreiche Kombinationen der Verortung bzw. Abhängigkeit – wenn auch in unterschiedlichsten Ausprägungen. Ohne hier Vor- und Nachteile einzelner Verhältnisse diskutieren zu wollen, ist bekannt, dass enge Bezüge und sogar Schnittmengen existieren. Werner Kuhlmeier (2003, 42) stellt fest, dass nicht wenige berufswissenschaftliche Aufgabenstellungen auch „in einem Pflichtenheft der Fachdidaktiken aufgeführt sein“ könnten. Gerade die Abgrenzung der berufsbildenden Dimension bzw. des teilweise korrespondierenden und gleichnamigen Anspruches berufswissenschaftlicher Ansätze im Bauwesen zu den Aufgaben sowie zur Position der beruflichen Didaktiken – und damit letztlich auch zu bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen – scheint erforderlich zu sein, um wiederum die Verortung berufswissenschaftlicher Ansätze im Wissenschaftsgefüge weiter konturieren und sachangemessen vornehmen zu können. Das verspricht nicht zuletzt auch pragmatische Aussagen, die z. B. bei der Personalsuche sowie bei Stellenausschreibungen hilfreich sein können.

2.2 Fach- und berufsspezifische disziplinäre Aufgabenstellungen

2.2.1 Zu einzelnen Arbeitsfeldern berufswissenschaftlicher Vorhaben im Baubereich

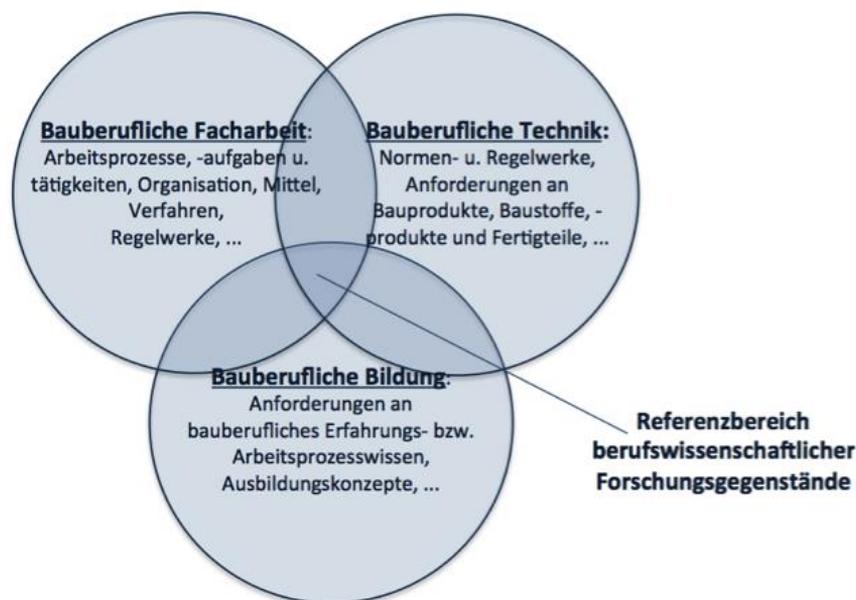


Abbildung 4: Berufswissenschaftliche Untersuchungsbereiche im Bauwesen sowie deren Bezüge

Im Unterschied zu allgemeinen, berufswissenschaftlich zu bearbeitenden Aufgabenstellungen im Bauwesen – also den „inneren Angelegenheiten“ – sind spezifische Aufgaben auf konkrete und auch pragmatische Fragen gerichtet. Erwartet werden berufswissenschaftliche Untersuchungen, Forschungsergebnisse und Erkenntnisse, die im Bauwesen etwa zu Verbesserungen von Gegebenheiten oder zu Lösungen problembehafteter Sachverhalte im Bereich von Arbeit, Technik und Bildung führen. Jeweilige Untersuchungsgegenstände liegen dazu in den Gebieten der bauberuflichen Facharbeit, Technik und der bauberuflichen Bildung – einschließlich ihrer jeweiligen Besonderheiten. Die Gebiete weisen untereinander Bezüge und Schnittmengen auf (vgl. Abb. 4), was sich auch in anderen Berufsfeldern – etwa in der Metalltechnik oder der Elektrotechnik – findet.

Im Unterschied zu Bereichen industrieller Facharbeit sind Untersuchungsgegenstände wie Arbeitsprozesse und Arbeitstätigkeiten baubezogener Berufe jedoch weitgehend handwerklich geprägt und deutlich weniger intensiv arbeitswissenschaftlich durchleuchtet. Nichtindustrielle Bedingungen wie vor allem die Unikalität der Bauprodukte, die instationären Arbeitsumgebungen auf Baustellen, die kleinteilige Struktur von Unternehmen sowie das komplexe Miteinander zahlreicher Bau- und Ausbaugewerke führen zu Besonderheiten bauberuflicher Facharbeit, die sie unverkennbar von der in überwiegend industriell geprägten Berufsfeldern unterscheidet.

So führen singuläre, aber ganzheitlich zu bearbeitende Bauaufträge mit Blick auf die kleinen Betriebsgrößen im Baubereich zu sehr heterogenen Arbeitsaufgaben. Wiederholeffekte sowie die Optimierung und Kumulierung von Wissensbeständen – damit verbunden auch Lernchancen und Möglichkeiten der Prozessverbesserung – sind im Vergleich zur seriellen Produktion oftmals geringer. Während der Aufbau von Baukonstruktionen sowie ihre Herstellung allenfalls bei Spezialbauweisen z. B. im Tiefbau kompliziert ist, gestalten sich dagegen Ausführungstätigkeiten auf vielen mittleren und kleinen Baustellen des Hochbaus vielschichtig und komplex – z. B. beim Bauen im Bestand oder der energetischen Gebäudesanierung. Das führt im Zusammenhang mit wechselnden Bauorten und -umgebungen zu umfangreichen Tätigkeiten der Arbeitsorganisation. Sie liegen aufgrund flacher Hierarchien und geringerer Arbeitsteilung zudem oft im Verantwortungsbereich unmittelbar ausführender Fachkräfte. Spezifika bauberuflicher Facharbeit sind ferner die hohe Eigenverantwortung bei Bauausführungen sowie der häufig enge Kontakt zu Bauherren und Kunden (vgl. Tabelle 1).

	<u>handwerkliche Facharbeit</u>	<u>industrielle Facharbeit</u>
Aufgaben – Heterogenität	hoch	gering
Aufgaben – Wiederholraten/-effekte	gering	hoch
Tätigkeiten – Kompliziertheit	gering	hoch
Tätigkeiten – Komplexität	hoch	gering
Arbeitsorganisation – Umfang	hoch	gering
Ausführungsbeteiligte – Anzahl	hoch	gering
Planungsentscheidungen „vor Ort“	hoch	gering
Fertigungsstandards – Divergenz	hoch	gering
Unwägbarkeiten im Arbeitsprozess	hoch	gering
Gesamtprodukt – Verantwortung	hoch	gering
Ganzheitlichkeit der Auftragsabwicklung	hoch	gering
Wechsel der Bezugspersonen	hoch	gering
Kundenkontakt	hoch	gering

Abbildung 5: Aufgabenspektrum von Facharbeit

Mit der vergleichenden Synopse sind nur einige Besonderheiten baulicher Ausführungsprozesse und damit verbundener Arbeitstätigkeiten skizziert. Zu den berufswissenschaftlichen Aufgabenstellungen im Bauwesen gehört es, diese Spezifika zu explizieren sowie ihre Zusammenhänge aufzuklären und darzustellen. Damit kann einerseits ein Beitrag zur weiteren Profilbildung und Abgrenzung von benachbarten gewerblich-technischen Disziplinen geleistet werden. Andererseits verspricht es notwendige berufsübergreifende Erkenntnisse, an die Untersuchungen berufsspezifischer Arbeitsprozesse, -aufgaben und -tätigkeiten anschließen können.

2.2.2 Methodische Aufgabenstellungen berufswissenschaftlicher Ansätze im Bauwesen

Durch die Spezifika bauberuflicher Facharbeit werden weitere konstituierende Elemente berufswissenschaftlicher Ansätze im Bauwesen geprägt – vor allem die Methoden und Verfahren, anhand derer identifizierte Untersuchungsgegenstände wie die berufliche Arbeit erschlossen werden sollen. Es galt und gilt immer noch, Verfahrensweisen und Forschungsmethoden zu finden und zu entwickeln, die den genannten Eigenheiten Rechnung tragen.

Näherte man sich Arbeitstätigkeiten und Qualifikationsanforderungen in den Bauberufen vormals eher über hermeneutisch-analytische Interpretationen bauwirtschaftlicher und bausoziologischer Eckdaten, fließen spätestens seit Beginn der 1980er Jahre zunehmend arbeitssoziologische und -psychologische Überlegungen ein. Mit entsprechenden Verfahren quantitativer und qualitativer Datenerhebungen ergab sich bislang dennoch kaum ein zufriedenstellender oder innovativer Blick auf analytische und qualifikatorische Erfordernisse der bauberuflichen Facharbeit. Insbesondere blieb die berufsfachliche Dimension bei der Analyse von Tätigkeiten in den gewerblich-technischen Bereichen unbeachtet. Wiederum können jedoch Verfahren der Arbeitsprozessanalyse, wie sie in industriell geprägten Berufsfeldern üblich sind – z. B. die begleitende Befragung oder teilnehmende Beobachtungen – in baulichen Arbeitsprozessen aufgrund benannter Spezifika – z. B. aus Gründen der Arbeitssicherheit oder der unikalen Fertigungsorganisation – nur sehr bedingt oder gar nicht angewendet werden. Höpfner (2002, 181) folgert beispielsweise für die „teilnehmende Beobachtung“: „Eine direkte Teilnahme als Mitarbeiter aus Forschungsgründen ist ausgeschlossen. Es kann Wochen dauern, bis eine für den Forscher interessante Arbeitsaufgabe anfällt. Ein Arbeitsverhältnis auf Abruf ist nicht möglich. Für die begleitende Befragung im Arbeitsprozess gibt es aus Gründen der Arbeitssicherheit so gut wie keine Möglichkeiten. Der Arbeitende kann beobachtet werden. Ihn direkt vor oder nach einer Arbeitshandlung zu befragen, würde den Bauablauf sehr stören und ist aus diesem Grunde unmöglich. Mit anderen Worten, eine „teilnehmende Beobachtung“ wie in den Feldern Metalltechnik und Elektrotechnik ist im Berufsfeld Bautechnik nicht durchführbar! Teilnehmende Beobachtung muss anders realisiert werden.“

So sollten berufswissenschaftliche Forschungskonzepte, „die unter den Bedingungen industrieller Werkstattarbeit in Großbetrieben erprobt wurden [...], nicht ohne weiteres zur Analyse der Bauarbeit übernommen werden“ (Meyser/Uhe 2005, 150). Denn es besteht die Gefahr, dass mit diesen Herangehensweisen gerade die Spezifika bauberuflicher Arbeit nicht erfasst werden. Ähnliches kann für die ausschließliche bzw. unreflektierte Verwendung arbeitswissenschaftlicher, arbeitspsychologischer bzw. arbeits- und industriesoziologisch angelegter Verfahrensweisen angenommen werden. Wenig gerechtfertigt erscheint hingegen die Ansicht, dass sich berufliche Bauarbeit in handwerklicher Form – und diese ist im Baubereich dominierend – per se einer differenzierten systematischen Analyse entzieht.

Um sich bauberuflichen Arbeitsprozessen und dem Arbeitsprozesswissen von Baufacharbeitern/-innen auf wissenschaftlich-analytischem Wege zu nähern, ist zweifellos ein methodisches Instrumentarium erforderlich, das auf die heterogenen Spezifika bauberuflicher Facharbeit zugeschnitten ist. Angezeigt erscheint ein Ansatz, der berufswissenschaftlich-bautechnische Überlegungen aufgreift und – unter kritischer Reflexion – auch Aussagen aus benachbarten Feldern arbeits- und berufsanalytischer Forschung berücksichtigt. Das „eine“ zielführende Verfahren zur Berufs- und Arbeitsanalyse im Bauwesen scheint dagegen nicht zu existieren. Vielmehr erfordern ganzheitliche Untersuchungen komplexer Betrachtungsgegenstände wie die bauberufliche Facharbeit auch ein „polyvalentes Methodenarsenal“ (Grottker 1998, 31). Feyerabend (1976, 34) spricht in vergleichbaren Fällen von der Notwendigkeit einer

„pluralistischen Methodologie“ und verweist darauf, dass ein „komplexer Gegenstand“ auch „komplexe Methoden“ (a. a. O., 15) erfordert.

Im Einzelnen bieten sich für die berufswissenschaftliche Arbeitsanalyse quantitative und qualitativ-wissensanalytische Erhebungsverfahren, aber auch hermeneutische Verfahren der Daten- und Ergebnisinterpretation an. Zu den arbeitsanalytisch relevanten Einzelmethoden gehören vor allem Dokumentenanalysen, Beobachtungen, Befragungen sowie – unter bestimmten Bedingungen – auch die arbeitsbegleitende Teilnahme. Berufswissenschaftliche Aufgabe im Bauwesen ist es wiederum, diese Verfahren mit Blick auf berufsspezifische Besonderheiten von Forschungsinhalt und Forschungsumfeld zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Besonderes Augenmerk ist hier – auch unter Berücksichtigung der vorangegangenen kritischen Aussagen zum Transfer von Konzepten aus anderen beruflichen Fachrichtungen – auf die bisher in anderen berufswissenschaftlichen Zusammenhängen außerhalb des Bauwesens entwickelten und erprobten, umfangreicheren Verfahren zu legen, wie etwa die „Sektoranalyse“ (Spöttl 2005, 112) der „Experten-Facharbeiter-Workshop“ oder die „Aufgabenanalyse“ (Spöttl/Windelband 2015, 371). Von besonderem Interesse sind zudem sehr bau-spezifische Quellen berufswissenschaftlicher Forschung, wie etwa Falldatenbanken aus Bereichen der Bauschadensforschung (Fraunhofer IRB 2015), der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes (BG Bau), das Standardleistungsbuch im Bauwesen (STLB Bau) u. a. m.

Eine zentrale Fragestellung liegt für berufswissenschaftliche Forschungsvorhaben und Ansätze im Bauwesen damit nicht nur in der Wahl und dem Einsatz unterschiedlicher methodischer Verfahren, sondern auch darin, wie – und ob überhaupt – Untersuchungsansätze miteinander verknüpft werden können. Zwar verspricht das Zusammenwirken unterschiedlicher Herangehensweisen die Möglichkeit, auch Bezüge arbeits-, technik-, und bildungsbezogener Teilaspekte eingehender durchleuchten zu können. Bei einer Verknüpfung deutet sich zugleich die Gefahr einer Überlagerung oder Vermengung unterschiedlicher methodischer Verfahren an. Zudem kann dieses Vorgehen, verschiedene Ansätze oder Verfahren miteinander zu verbinden oder „Teilprogramme aus ihnen herauszulösen, um sie zu einem selbstgeschneiderten Konzept zusammenzufügen“ (Beck 1996, 487), jedoch „zu inneren Widersprüchen, zu Inkonsistenzen und in der Folge zu Irritationen bei den Adressaten führen“ (a. a. O.). So sind Varianten zu prüfen, die Vorteile eines Methodenmixes zu nutzen und seine Risiken zu umgehen. Dazu gehört etwa die Möglichkeit, Erhebungsverfahren domänenspezifisch „rein“ zu verwenden und eine Verknüpfung erst auf der Ebene der Datenauswertung oder der Dateninterpretation anzustreben.

Zu bedenken bleibt: Angesichts der bislang nur geringen Forschungskapazitäten und wohl auch -interessen kann es aus heutiger Sicht gleichwohl problematisch und unrealistisch sein, ausgedehnte Bereiche der Bauwirtschaft oder vollständige Berufsbilder auf einer in sich konsistenten berufswissenschaftlichen Basis erfassen zu wollen; der dazu vorauszusetzende Forschungsaufwand wäre immens – und die Ressourcen für solche Vorhaben deutlich zu gering. Vielmehr geht es nach bisherigen Erfahrungen aus berufswissenschaftlichen Forschungsvorhaben im Bauwesen häufiger auch darum, eine Vielzahl einzelner technischer und arbeitsbe-

zogener Innovationen und Besonderheiten berufswissenschaftlich zu durchdringen und mit Blick auf berufsdidaktische Erfordernisse aufzubereiten.

3 Gegenwärtige und zukünftige berufs- wissenschaftliche Aufgaben im Bauwesen – Perspektiven

3.1 Aktuelle und zukünftige Aufgabenstellungen

Konkrete Anlässe für berufswissenschaftliche Forschung im Bauwesen finden sich schon jetzt in der bauberuflichen Arbeit, Technik und Bildung in kaum zu bewältigender Fülle. Der größere Teil der bisherigen Forschungsanlässe hat hier – im Vorfeld didaktischer Entscheidungen – tatsächlich die Analyse beruflicher Arbeit und Technik zum Gegenstand. Eher selten geht es dabei um die Entwicklung und Analyse ganzer Berufsbilder. Jüngere Berufsbilder wurden in den 1990er Jahren eingeführt, zu einer Zeit, in der Mittel und Instrumente einer wissenschaftlich fundierten Berufsanalyse im Bauwesen wenig bekannt waren. Hierzu zählen etwa im Berufsfeld Bautechnik der/die „Bauwerksmechaniker/-in für Abbruch- und Betonrennentechnik“, der/die „Fassadenmonteur-in“ (Industrie) oder in der Holztechnik die „Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice“. Berufliche Curricula und Ordnungsmittel wurden damals nicht berufswissenschaftlich, sondern auf der Grundlage interessensabhängiger Aushandlungsprozesse gesellschaftlicher Vertreter fundiert. Ein solches Vorgehen würde beim heutigen Stand der Wissenschaft befremden. Häufiger finden sich Anlässe für bauberufliche Untersuchungen sowie Arbeits- und Tätigkeitsanalysen in berufsspezifischen Teilbereichen im Bauwesen, in denen sich Bedingungen und Inhalte bauberuflicher Facharbeit stark gewandelt haben – vor allem aufgrund technologischer Innovationen. Hier können vermutlich weiterhin, insbesondere zukünftig berufswissenschaftliche Untersuchungen angezeigt sein, um neue und bisher wenig bekannte berufliche Qualifizierungs- und Bildungsanforderungen erheben und diese für die Gestaltung beruflicher Lern- und Arbeitsprozesse entwickeln zu können. Konkrete Beispiele hierfür sind beispielsweise

- Fertigungsprozesse bei einschaligen Außenwandkonstruktionen in Dämm- und Sichtbetonbauweisen (im Beruf „Stahlbetonbauer/-in“),
- CNC-Technologien in handwerklichen Fertigungsprozessen der Holztechnik (im Beruf „Tischler/-in“),
- Arbeitstätigkeiten im Umgang mit Composite-Werkstoffen im handwerklichen Innenausbau (in den Berufen „Tischler/-in“ und „Trockenbaumonteur/-in“) oder
- SmartRepair-Techniken für Beschichtungen und Oberflächen von KFZ-Karosserien (im Berufsbild „Fahrzeuglackierer/-in“). Das Berufsbild „Fahrzeuglackierer/-in“ steht fachlich und inhaltlich dem/der „Maler/-in und Lackierer/-in“ sehr nahe und ist als anerkannter Ausbildungsberuf in der Farbtechnik- und Raumgestaltung verortet (BIBB 2009, 83ff.).

Ferner finden sich neu zu erhebende Qualifizierungs- und Bildungsanforderungen im Bereich historischer, wieder auflebender Handwerkstechniken wie z. B. der Verarbeitung von Silikat-

farben im Beruf Maler/-in und Lackierer/-in. Hier können Bereiche traditionellen Wissens und Könnens durch neuere Technologien vormals verdrängt worden und verloren gegangen sein. Der Einsatz berufswissenschaftlicher Verfahren, die historisch-genetisch angelegt sind, kann zukünftig das Erheben und Entwickeln früherer Techniken und entsprechender Wissensbestände einschließlich ihrer berufsbildenden Dimension nutzbar machen und professionalisieren.

Neben diesen eindeutig berufs- und tätigkeitsspezifischen Aufgaben betreffen andere Fragestellungen eine Vielzahl handwerklicher Bau- und Ausbauberufe gleichermaßen. Sie nehmen übergeordnete Phänomene oder Trends baubezogener Facharbeit in den Fokus. Zukünftige Forschungsaufgaben sollten sich auf folgende Bereiche richten:

- Leistungsschnittstellen und Kooperationen zwischen Baugewerken – beispielsweise bei der Bausanierung oder beim Bauen im Bestand,
- Mängel und Schäden im Kontext von Planung, Ausführung und Instandsetzung von Baukonstruktionen und Bauwerken,
- Aspekte von Arbeitssicherheit, Gesundheits- und Umweltschutz in bauberuflichen Arbeitsprozessen,
- Trends der Digitalisierung und Informatisierung von Ausführungsprozessen und -tätigkeiten in den Bau- und Ausbaugewerken (vgl. z. B. Ranke/Kölzer 2014, 38ff.).

Übergeordnete Fragen wie diese sind aus berufswissenschaftlicher Sicht auf die Entwicklung beruflicher Lernprozesse und die Gestaltung lernförderlicher Berufsarbeit im Bauwesen kaum bzw. nur punktuell geklärt. Hier zeichnet sich ein sehr weites Feld ab, da diese Themen nahezu alle Berufe im Bauwesen betreffen. Übergeordnet gilt es, für alle berufswissenschaftlichen Arbeits- und Tätigkeitsanalysen sowie Erkenntnisse weiter zu klären und zu detaillieren, „wie sie in Curricula transformiert werden können, und wie das Lehren und Lernen im Alltag der deutschen Berufsschule durch diese Curricula geleitet werden kann.“ (Fischer/Bauer 2007, 160).

3.2 Aktivierung von Akteuren für berufswissenschaftliche Tätigkeiten

Zu erörtern ist grundsätzlich, welcher Personenkreis mit diesen Aufgaben betraut werden kann und soll. Berufswissenschaftliche und berufsanalytische Ausarbeitungen zu Aufgabenstellungen im Bausektor können erfahrungsgemäß nur zu einem Teil auf hochschulischer Ebene – vor allem in den beruflichen Fachrichtungen „Bau/Holz/Farbe“ – erfolgen. Hier sind allenfalls Raum und Mittel für berufswissenschaftlich grundlegendere Erörterungen vorhanden – im Fall übergeordneter berufsübergreifender Themengebiete auch im Rahmen wissenschaftlicher Qualifizierung (Promotionen, Habilitationen). Aktivitäten in der Berufsanalyse und entsprechende Erkenntnisse, die auch für didaktische Entscheidungen in der bauberuflichen Erstausbildung erforderlich sind, erfolgen auf hochschulischer Ebene vielfach im Rahmen von Studienleistungen (Haus- und Abschlussarbeiten). Gerade die Einbindung von Studierenden in dieser Form – und hiermit die Verknüpfung berufswissenschaftlicher Forschung

und Lehre – findet in Tiefe und Umfang an den Studienstandorten sehr unterschiedlich statt. Sie steht zumeist in Abhängigkeit mit der institutionellen Verortung und dem jeweiligen berufswissenschaftlichen Selbstverständnis einer bauberuflichen Fachrichtung. Mithin stellt die Professionalisierung berufsschulischer Lehrkräfte eine zentrale Aufgabe im Bauwesen dar. Die u. a. auch dazu von der Arbeitsgruppe „Bau/Holz/Farbe“ bereits 2004 vorgestellte Rahmenstudienordnung für das Studium der beruflichen Fachrichtungen ist nun zu evaluieren und mit Blick auf die Entwicklungen an den jeweiligen Studienstandorten weiter auszubauen. Ziel sollte es sein, Studierenden den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, anhand derer sie zukünftig Arbeits- und Tätigkeitsanalysen im Vorfeld der Planung und Durchführung beruflicher Lernprozesse selbstständig durchführen können.

Es ist überdies bekannt, dass an berufsbildenden Einrichtungen des Bauwesens ein oft sehr umfangreiches und detailliertes Wissen über Technologien und Arbeitsprozesse in spezifischen Baubereichen vorhanden ist. Häufig ist es jedoch personenzentriert, didaktisch und methodisch nur zum Teil aufbereitet und insulär dokumentiert. Insbesondere der Einsatz berufswissenschaftlich professionalisierter Lehrkräfte im Bauwesen könnte zukünftig dazu beitragen, vorhandene Wissens Elemente und -strukturen systematisch zu einem breit nutzbaren Wissensfundus zusammenzuführen und auszubauen. In der Folge ließen sich entsprechende Datenbanken einrichten, mit denen dazu beigetragen werden könnte auch weiterführende Vorhaben berufswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung im Bauwesen zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang sollten Überlegungen schließlich auch eine berufswissenschaftliche Qualifizierung sogenannter „Quereinsteiger/-innen“ nicht ausklammern. Bekannt ist die hohe Anzahl an berufsbildenden Schulen tätiger Lehrkräfte mit zumeist ingenieurtechnischer und teilweise sogar ingenieurwissenschaftlicher Berufsbiografie. Sie verfügen in aller Regel über ein hohes Maß bautechnischer und -planerischer Kenntnisse und Erfahrungen, die evtl. in berufswissenschaftliche Vorhaben eingebunden werden können. Häufig weniger vorauszusetzen sind hingegen Kenntnisse zu beruflichen Ausführungstätigkeiten und Arbeitsprozessen. Qualifizierungsbedarf besteht daher auch bei „Quereinsteigern/-innen“ im Bereich der Erhebung und Analyse berufsarbeits- und tätigkeits-spezifischer Erkenntnisse als Basis für didaktisch-methodische Entscheidungen. Berufswissenschaftlich zu erörtern ist, inwieweit und in welcher Form sich diese Defizite beispielsweise durch zusätzliche, hochschulische Qualifizierungen mindern oder beheben lassen. So sind schon gegenwärtig, aber auch zukünftig alle personellen und materiellen Ressourcen zu nutzen.

3.3 Perspektiven

Bereits zur Jahrtausendwende stellten Martin, Pangalos und Rauner (2000, 23f.) die Genese der gewerblich-technischen Wissenschaften wie selbstverständlich in einen engen Bezug zur Entwicklung der universitären, gewerblich-technischen Lehre und Forschung. Aber auch heute noch ist es kaum möglich, das Wesen und die genaue Position berufswissenschaftlicher Ansätze im Bauwesen exakt zu bestimmen. Hier wird ein großes, bisher kaum überschaubares, Arbeitsfeld für Berufswissenschaftler/-innen sichtbar.

Mit Blick auf die arbeitsorientierte Wende beruflichen Lernens und die mittlerweile zahlreichen Aussagen berufswissenschaftlicher Forschung im Bauwesen deuten sich – wenngleich schemenhaft – dennoch erste Konturen für baubezogene „Berufliche Fachrichtungen als arbeitsorientierte Wissenschaften“ (a. a. O.) an. Zur Absicherung des bisher Erreichten, sind – möglichst schon in naher Zukunft – ausgewählte Aufgaben- und Forschungsbereiche zu benennen und zu bearbeiten, um das Konzept der beruflichen Fachrichtungen zu sichern und weiter auszubauen. Es ist anzunehmen, dass ausgehend von diesen und zukünftigen Forschungsergebnissen der Stand der sich etablierenden Disziplin weiter gefestigt und ausgebaut sowie längerfristig die Entwicklung zu einer quasi autonomen „Berufswissenschaft im Bauwesen“ zu beobachten sein wird.

Literatur

Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.) (1993): Wissenschaft und Beruf. Bremen.

Beck, K. (2006): Theorieansätze. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 471-489.

Becker, M. (2015): Arbeitsforschung und berufliches Lernen. In: Pahl, J.- P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld.

Bode, R. (1980): Berufliche Erstausbildung in der Bauwirtschaft im Schnittpunkt von technischer Entwicklung, ökonomischen Interessen und berufspädagogischem Anspruch. Alsbach.

Bünning, F. (2000): Konsequenzen aus dem Wandel berufsförmiger Facharbeit für die Qualifizierung von Facharbeitern und Gesellen in handwerklichen Baugewerken im europäischen Vergleich. Hamburg.

Feyerabend, P. K. (1976): Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M..

Fischer, M./Bauer, W. (2007): Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Nr. 40-2007, 157-176.

Fraunhofer Informationszentrum Raum und Bau (Hrsg.) (2015): SCHADIS – Datenbank zu Bauschäden. Stuttgart.

Grottker, D. (1998): Berufsfelder - Wissenschaftsfelder - Spannungsfelder. Zum Problem der Gegenstands- und Methodenbestimmung von Berufsfeldwissenschaft und Berufspädagogik. In: Pahl, J.-P./Rauner, F. (Hrsg.): Betrifft: Berufsfeldwissenschaft. Bremen, 31-49.

Herrmann, U. (2013): Qualifikationsanforderungen an Betonbeschichter [Elektronische Ressource]: Anpassung der Aus- und Weiterbildung an die Baustellenpraxis. Hannover.

Höpfner, H.-D. (2002): Berufsfeldwissenschaftliche Arbeitsstudien im Bereich der Bautechnik. In: Höpfner, H.-D./Hörenz, S. (Hrsg.): Innovative Bauausbildung – ein Entwicklungsimpuls für die Region. Konstanz, 175-188.

Kruse, W. (1986): Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozesswissens. In: Schweitzer, J. (Hrsg.): Bildung für eine menschliche Zukunft: Solidarität lernen - Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongress der GEW. Basel, 188-193.

Kuhlmeier, W.(2013): Die Situation des Fachkräftenachwuchses in den Bereichen Bau, Holz und Farbe – ein Problemaufriss. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 03, hrsg. v. Meyser, J./Kuhlmeier, W./Baabe-Meijer, S., 1-10. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft03/kuhlmeier_ft03-ht2013.pdf (20-10-2016).

Kuhlmeier, W. (2003): Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität. Situationsanalyse und Perspektiven einer konzeptionellen Weiterentwicklung am Beispiel der Bereichsdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. Baltmannsweiler.

Kuhlmeier, W./Meyser, J. (2004): Lernen im Arbeitsprozess und Zertifizierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Bauwirtschaft. In: Baabe-Meijer, S./Meyser, J./Struve, K. (Hrsg.): Entwicklung gestalten - Verbindungen schaffen. Planen und Bauen, Ausstatten und Gestalten im Kontext beruflicher Bildung und Weiterbildung. Bielefeld, 163-178.

Kuhlmeier, W./Uhe, E. (1998): Fachdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. In: Bonz, B./Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart, 103-132.

Kuhlmeier, W./ Syben, G. (2010): Berufserfahrungen in der beruflichen Fortbildung. Zur Frage der Anrechnung am Beispiel der Bauwirtschaft. In: berufsbildung, H. 125, 26-31.

Leidner, M. (2001): Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: Eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Frankfurt a.M.

Martin, W./Pangalos J./Rauner, F. (2000): Die Entwicklungen der Gewerblich-Technischen Wissenschaften im Spannungsverhältnis von Technozentrik und Arbeitsprozessorientierung. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, 13-30.

Mersch, F. F. (2008): Zusammenhänge von Arbeit, Technik und Bildung im Bauwesen. Berufswissenschaftliche Grundlagen für didaktische Entscheidungen im Leichtbau. Hamburg.

Meyser, J./Uhe, E. (2005): Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 150-155.

Molle, F. (1965): Leitfaden zur Berufsanalyse. Köln. Pahl, J.-P. (2015): Allgemeine und spezifische Berufswissenschaft. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Bielefeld, 28-29.

Pahl, J.-P./Ruppel, A. (1993): Berufswissenschaften beruflicher Fachrichtungen sind notwendig! In: berufsbildung, 47. Jg., H. 20, 39-40.

Ranke, H./Kölzer, T. (2014): Informatisierung in der Baufacharbeit, in: BAG-Report Bau-Holz-Farbe. Erweiterte Aufgabenfelder beruflicher Bildung. 02/2014 (16. Jg.), 38-43.

Schönbeck, M. (2010): Gestaltungs- und Designbezug Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung von Gesellen. Dargestellt am Beispiel des Maler- und Lackiererhandwerks. Hamburg.

Spöttl, G. (2005): Sektoranalysen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 112-118.

Spöttl, G./Windelband, L. (2015): Experten-Facharbeiter-Workshop. Lexikon Berufsbildung. Stuttgart, 371-372.

Syben, G. (2010): Die Vision einer lernenden Branche im Leitbild Bauwirtschaft: Kompetenzentwicklung für das Berufsfeld Planen und Bauen. Berlin.

Yan, M. (2003): Experimentelle Statik. Berufswissenschaftliche Grundlage für das experimentelle Lernen im Bereich der Baustatik. Aachen.

Zhang, J. (2003): The Importance of Vocational Education and Training to Quality in the Building Construction Industry – A Comparison between China and Germany. Bremen.

Zitieren dieses Beitrages

Mersch, F. F. (2016): Berufswissenschaftliche Anforderungen und Aufgaben im Bauwesen. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meyser, J., 1-17.

Online: http://www.bwpat.de/spezial13/mersch_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Prof. Dr. FRANZ FERDINAND MERSCH

Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Angewandte Bautechnik, Fachgebiet: Gewerblich-Technische Wissenschaften in der Bau- und Holztechnik.

ffmersch@tuhh.de

<http://www.tuhh-abt.de/index.php/Mersch.html>

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Matthias SCHÖNBECK

(Hochschule Koblenz)

**Baukultur in Zeiten der Nachhaltigkeitsdebatte.
Die Suche nach einer fachdidaktischen Antwort**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/schoenbeck_bwpat_spezial13.pdf

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

Baukultur in Zeiten der Nachhaltigkeitsdebatte. Die Suche nach einer fachdidaktischen Antwort

Abstract

Im Zuge der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde eine Vielzahl von Beiträgen, Empfehlungen und Projekten veröffentlicht. Sie fundieren Notwendigkeit, Ziele, Empfehlungen und Vorschläge für eine Ausgestaltung der Nachhaltigkeitsdimension. Gemeinsamkeit der Beiträge ist die Grundannahme, dass ökologische, ökonomische und soziale Ziele in schulischen, betrieblichen und privaten Lebenssituationen verfolgt werden müssen, um eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Dies setzt ein Vernunft geleitetes und ethisches Handeln voraus, das ökonomischen Notwendigkeiten häufig entgegensteht. Besonnenes Handeln – bei der Sanierung bestehender Gebäude oder beim Heizen mit nachwachsenden Energieträgern – kann mit einfachen Fragestellungen beispielhaft nachgeprüft werden.

Im Zentrum des Beitrags steht die Fragestellung über das Wesen, die Bedeutung und den Sinn von Baukultur als Bildungsinhalt im beruflichen Unterricht. Zudem wird der Nachhaltigkeitsaspekt unter dem Baukulturbegriff näher beleuchtet und es werden Anstöße auf einer curricularen, didaktischen und methodischen Ebene gegeben.

1 Einleitung

In Deutschland hat das Bauen und Wohnen mit seiner hochentwickelten Planungs- und Infrastruktur, seinen zahlreichen und facettenhaften historischen Entwicklungslinien nicht nur eine hohe wirtschaftliche Bedeutung, sondern es setzt auch durch seine hohe kulturelle Qualität weltweit Standards. Durch seine Vielfältigkeit, seine tradierten, spezialisierten und zu einem großen Teil empirisch erworbenen Kenntnisse hat das Handwerk einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung und Weitergabe von Baukultur in unserer Gesellschaft. Mit einem Anteil von über 50 Berufen, in denen ca. 77.000 Auszubildende (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2015) lernen, kommt dem Bau- und Holzgewerbe ein bedeutender Anteil im Zuge der Errichtung und Erhaltung von Baukultur in Deutschland zu.

Spätestens mit der Errichtung der Bundesstiftung Baukultur wurde dem hohen Gewicht kultureller Aufgaben des Bauens für die Gesellschaft ein zentraler Stellenwert beigemessen. Im Gesetz vom 17. Dezember 2006 heißt es: „Zweck der Stiftung ist es, die Qualität, Nachhaltigkeit und Leistungsfähigkeit des Planungs- und Bauwesens in Deutschland national wie international herauszustellen und das Bewusstsein für gutes Planen, Bauen und Baukultur sowie den Wert der gebauten Umwelt bei Bauschaffenden und bei der Bevölkerung zu stärken.“ (Deutscher Bundestag 2006, § 2)

Auch für die Akteure der beruflichen Aus- und Weiterbildung stellt sich die Frage nach der Implementierung baukultureller Themen in den Lehr- und Lernkontext. In Beziehung zu Region, Stadt, Dorf, Bauwerk und Landschaft würden Auszubildende und Fachkräfte für kulturelle Fragen sensibilisiert werden. Damit wäre auch der Weg zur stärkeren beruflichen Identifikation ein wichtiges Ziel der beruflichen Bildung, vor allem in einer Zeit fortschreitender Internationalisierung. Sie ist untrennbar verbunden mit dem sich entwickelnden Verantwortungsbewusstsein, der beruflichen Handlungsbereitschaft und der Offenheit für die Lösung von Interessenkonflikten.

Gleichzeitig ist der national-kulturelle Aspekt im Zusammenhang transnationaler Entwicklungsprozesse ein entscheidendes Stellglied auch für die weitere regionale Entwicklung. In der jüngeren Vergangenheit wurden durch die UN-Dekade für nachhaltige Bildung fundamentale Forschungsfragen erörtert, die sich im Kern um die Suche nach Antworten unter jenen kulturspezifischen Voraussetzungen drehten. Da die Debatte einer nachhaltigen Entwicklung nationale Grenzen stets überschreitet, müssen soziale, ökologische und ökonomische Aspekte wie Ressourceneinsatz, Stoffkreisläufe, ethische Verantwortung oder Gerechtigkeit zunächst global erörtert werden, bevor sie in einen kulturell geprägten Raum transferiert werden können. In der deutschen Debatte ging es im Wesentlichen um das Ziel, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in möglichst allen Bereichen der Bildung zu verankern (vgl. De Haan/Kamp/Lerch 2008; Fischer 2008; Kuhlmeier/Mohoric/Vollmer 2013).

Die Nachhaltigkeitsdebatte in ihrer heutigen Form beschäftigt sich im Bausektor jedoch fast ausschließlich mit quantitativen Fragen, d.h. es geht um Energie, um Energieverbrauch, um Energiegewinnung, um Dämmstärken, um Dichtigkeit, um Lüftungswärmeverluste und ähnliche Aspekte. Viel weniger Augenmerk wird auf die qualitativen Aspekte gelegt, wie Wohlbefinden, Abwechslung, Gebäudeansichten, Eingangssituationen, Fensterformen, Baumaterial, Interaktionsmöglichkeiten usw. Im Gegenteil: Es mehren sich die Anzeichen, dass durch das massenhafte Anbringen von Wärmedämmverbundsystemen das vermeintliche Ziel der Energieeinsparung das Erscheinungsbild vieler Städte dauerhaft schädigt.

2 Gestaltungs- und Systemkompetenz als neue Herausforderungen beruflicher Bildung

Während der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in den Jahren 2005-2014 wurden zahlreiche Ansätze für die Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung für die schulische und außerschulische Bildung erarbeitet (vgl. BNE-Portal o. J.). Für die berufliche Bildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen konnten Ansätze mit überwiegend pragmatischen Zugängen beschrieben und für die Belange von Lehrern/-innen an berufsbildenden Schulen nutzbar gemacht werden (vgl. Hahne/Kuhlmeier 2008; Vollmer 2008; Kuhlmeier/Vollmer 2013 sowie eine zusammenfassende Darstellung von Modellversuchen: Kuhlmeier/Mohoric/Vollmer 2014). Im Zentrum der zahlreichen Modellversuche und Projekte steht der Zielkonflikt zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem. In allgemeinpädagogischer Ausrichtung wird das Bildungsziel – oder die Fähigkeit zur Reflexion dieses

Konfliktes – auch als „Gestaltungskompetenz“ ausgedrückt. Darunter wird das „nach vorne zeigende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (De Haan/Harenberg 1999; zit. n. Hahne/Kuhlmeier 2008, 2). Ein von Hahne/Kuhlmeier (2008) beschriebenes Beispiel konkretisiert Gestaltungskompetenz im Bauwesen am Widerspruch zwischen den Zielen energetischer Sanierung und der Ästhetik bestehender historischer Fassaden: „Aber rechtfertigt dieses Ziel, dass wir die das Stadtbild prägende Fassaden ganzer Quartiere hinter konturlosen Wärmedämmverbundsystemen verschwinden lassen? Andererseits ist zu fragen, was uns die schönsten historischen Gebäudefassaden nutzen, wenn wir das Problem des Klimawandels nicht lösen. In solchen Konflikten und Dilemmata müssen Entscheidungen getroffen werden. In der Auseinandersetzung um solche Fragen steckt ein großes Lernpotential im Sinne der geforderten Gestaltungskompetenz“ (a. a. O., 4).

Es wäre natürlich zu fragen, ob Handwerker/-innen – die schließlich die Dämmung an die Fassade anbringen – überhaupt an der zu treffenden Entscheidung partizipieren. Sicherlich können wir dies in vielen Fällen verneinen. Aber es ist schließlich auch eine ethische Frage, ob wir Baukultur erhalten oder gedankenlos energetischen Quantitäten nachgehen. Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass Handwerker/-innen sich der gegebenen Bauqualität erst einmal bewusst sind. Ethisch relevant wären dann kulturell bestimmte und kulturbestimmende Überzeugungen einerseits und Möglichkeiten alternativer Energieeinsparung andererseits.

Hahne bringt weiterhin den Begriff der „Systemkompetenz“ mit in die Nachhaltigkeitsdebatte ein: Sie „bezieht sich zunächst auf das Verstehen und nachhaltige Eingreifen in komplexe, technische Systeme wie z. B. die hydraulische und energetische Optimierung von komplexen Heizungsanlagen oder Prozesse der Gießereitechnik. Sehr bald wird aber deutlich, dass auch technische Systeme als Teilsysteme sozialer oder gesellschaftlicher Konstrukte aufgefasst werden müssen, weil sie mit Kundenaufträgen (Heizungsoptimierung) bzw. Arbeitsorganisation (Gießerei-Simulation „Sim-Gieß“) zusammenhängen“ (2007, 16). Damit spricht Hahne jene holistische Denkweise an, die dem Bauen genuin ist und nun stärker auch in Unterrichtssituationen reflektiert und diskutiert werden sollte. Die Ausprägung von „Systemkompetenz“ ist nur realisierbar, wenn sich das individuelle Wissen und die Fähigkeiten auf fachübergreifende resp. berufsfeldbreite und -übergreifende Handlungssituationen stützen können, d. h. interdisziplinäre Arbeitsaufgaben sind konstitutiv für diese Kompetenz. Für ihre Entwicklung ist es im Berufsfeld Bautechnik erforderlich, interdisziplinäre Arbeitsprozesse (z. B. Versorgungstechnik, Wartungsphasen sowie Möglichkeiten und Grenzen von Abfallentsorgung) in Lernsituationen zu integrieren. Nachhaltiges Bauen betrachtet diese systemische, zusammengehörige Einheit des Gebäudelebenszyklusses“ von der Phase der Planung über die Errichtung und Nutzung bis hin zum Abriss. Dabei ist jedes Bauwerk, jede Heizungsanlage und jede Baustelle ein (Teil-)System und damit Grundlage des beruflichen Denkens und Handelns. Zu klären wären allerdings zum einen die Definition der Systemgrenzen und zum anderen die qualitative Seite des Bauens.

Dazu gehört – um den Kompetenzbegriff fortzuführen – eine „Baukulturkompetenz“. Häufig werden bei der energetischen Sanierung vorwiegend ökonomische Kriterien der Energieeinsparung angeführt. Erst wenn durch Dämmung, Materialeinsparung, Wiederverwendung oder Wartung aber (Folge-)Kosten auch verringert werden können, rücken auch die sozialen und ökologischen Nachhaltigkeitsaspekte in die betriebliche oder private Argumentationskette. Die Einbeziehung dieser Dimensionen werden zwar argumentativ gestützt („der Umwelt zuliebe“), meist fallen jedoch die Entscheidungen aufgrund von Investitionskosten zugunsten konventioneller Lösungen. Ethische Fragen und qualitative Aspekte sind dem scheinbar untergeordnet. Das lässt sich an den in Deutschland eingesetzten Dämmstoffen verdeutlichen: Seit Jahren dominieren hier (aber auch europaweit) die konventionellen Dämmstoffe (Mineralwolle/-platten, expandiertes Polystyrol EPS, Polyurethan PUR und extrudiertes Polystyrol XPS). Im Jahr 2010 lag allein der Marktanteil von Mineralwolle bei 55 % und EPS bei 32 % (Holm/Sprenghard/Albrecht 2013). Eine verschwindend geringe Nachfrage haben dagegen ökologisch unbedenkliche Naturdämmstoffe wie Holzfasern, Holzwolle, Schafwolle, Hanf, Flachs, Kokosfasern, Zellulosefasern etc. Dabei sind konventionelle Dämmstoffe nur schlecht bis kaum wiederverwertbar. Betrachtet man die Ökobilanz und die sozialen Faktoren verwendeter Baustoffe über ihren Lebenszyklus, dann verschiebt sich das „Nachhaltigkeitsdreieck“ eindeutig in Richtung Ökonomie.

3 Baukultur – Annäherung an einen schillernden Begriff

Die Schärfe des Begriffs Baukultur leidet im Allgemeinen unter der Unschärfe des Begriffs Kultur, die als von Menschen für Menschen Gemachtes mit hoher Qualität verstanden wird, ohne näher zu sagen, worin diese Qualität besteht. Das liegt an der nicht näher bestimmten Verwendung des Begriffs Kultur, der sich aus dem lateinischen Verbum colere („pflegen“ „urbar machen“, „ausbilden“) herleitet und eine Eindeutschung von lat. cultura ist. Es „bezeichnet das Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen, welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die „vorfindliche Natur“ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen („cultus“) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche komunitären Gebilden Dauer verschaffen.“ (Böhme/Matussek/Müller 2000, 104f.)

Im Allgemeinen wird Kultur meist für Tätigkeiten und Produkte von hoher Qualität auf dem Gebiet der Kunst angewendet. Es verwundert daher nicht, dass Baukultur häufig als „Baukunst“ verstanden wird, wenn besonders der qualitative Aspekt betont werden soll. Und damit haben Handwerker/-innen schließlich nur in sehr begrenztem Umfang zu tun. Der Kulturbegriff ist jedoch kein allgemeiner Qualitätsbegriff, eher ein Wertebegriff, der eine deskriptive und auch normative Bedeutung hat. Daneben ist Kultur stets die historische und gesellschaftliche Realität bestimmter Menschen, Gruppen und Völker. Sie kommt durch eine vielfältige Differenz und Verflochtenheit von Herrschaftskulturen, Feiertags- und Alltagskulturen, globaler, regionaler und lokaler Kultur zum Ausdruck. Daher sollte der Kulturbegriff weit gefasst werden: Als eine sinnhafte Vergegenständlichung und gestalthafte Aneignung der Menschen

– ihrer eigenen Bedürfnisse und Ansprüche, Fähigkeiten und Fertigkeiten – in Produkten, Räumen und Habitusformen, in denen sie sich im gesellschaftlichen Kontext verwirklichen, entwickeln sowie in dieser Wirklichkeit des Lebens sich selbst erleben. Damit wird deutlich, dass der Kulturdiskurs wesentlich ein Diskurs des Unterschiedes ist – auch: Des Unterschiedes zwischen hochfliegenden Plänen einer Baukulturdebatte und der häufig bitteren Realität. Er ist daher oft ein Diskurs der Kritik im doppelten Sinne: Der Artikulation von Unzufriedenheit und der Beschreibung von Unterschieden (vgl. Konersmann 2001; Bourdieu 1987).

Um schließlich den zusammengesetzten Begriff Baukultur theoretisch näher einzugrenzen, muss in erster Linie nach den begründenden Begriffen gefragt werden, die immer wieder genannt werden: Kultur, Technik und Kunst, Architektur, Funktion und Nachhaltigkeit, Gestaltung und Schönheit, kurz: Die gebaute Umwelt. In ihrer Beziehung zur gebauten Umwelt zeigt Kultur insgesamt eine hohe Komplexität, insbesondere unter dem Blickwinkel eines mehrperspektivischen Ansatzes von Technik, der auch andere disziplinäre Erkenntniswissenschaften (humane, soziale und naturale Dimensionen) für seine Begriffsbestimmung hinzuzieht (vgl. Ropohl 1999).

Baukultur ist aus diesem Kontext eine von den Menschen historisch- gesellschaftlich konkret realisierte Gestaltung der menschlichen Lebensweise und besonders der damit zusammenhängenden Schaffung sowie der Herstellung, Bewahrung und Weiterentwicklung gebauter Umwelt. Hierzu gehören neben der Architektur auch Ingenieurbauwerke, Stadt- und Landschaftsräume in Städten, Dörfern, Regionen und Kulturlandschaft. Ihrer Gestaltung ist immer eine Finalität eines – wie auch immer gearteten – gesellschaftlichen und politischen Diskurses inhärent, der gleichzeitig immer eine identitätsstiftende Zieldimension in sich birgt und damit ein Spiegelbild der Gesellschaft. Die Besonderheit dieser Kulturform ist, dass wir über reale Räume sprechen, die Menschen betreten und ertasten und sich ein Bild von Gemeinschaft machen können. Zeit hat in der gebauten Umwelt eine andere Dimension als in der Malerei, Musik oder Dichtung. Sie ist körpergewordene Kultur, sie zeigt uns die Technik, mit der die Menschen geplant und ihre Ideen umgesetzt haben. Sie zeigt uns aber auch die Fertigkeiten, die die Handwerker/-innen besaßen, wenn sie ihre Planungen umsetzten. Baukultur ist also keine einseitige ästhetische Angelegenheit, sondern die Synthese aus handwerklichen, architektonischen, historischen, städtebaulichen und landschaftsgestaltenden Merkmalen. Sie wird als eine Bewusstseinsfrage verstanden, die vor allem auf technisch-funktionelle, wirtschaftliche, sozio-ökologische und kulturelle Bedeutungen abhebt (vgl. Bundesministerium für Verkehr; Bau und Wohnungswesen 2001).

Die Gestaltung von Bauwerken (Herstellen, Nutzen, Verändern, Entsorgen) – oder auch ihre Verhinderung – ist häufig mit einer Interessenkollision Anderer verbunden. Bauen als private Aufgabe stellt etwas anderes dar als Bauen für eine Quartiersverbesserung.

Verkehrsplanungen, die den PKW in den Mittelpunkt ihrer Konzepte stellen, haben andere Auswirkung als jene, die die öffentlichen Verkehrsmittel in den Vordergrund rücken und eine stärkere Durchmischung fördern. Ebenso zeigt sich die Lebensqualität von Quartieren: Die

Dämmung von Fassaden führt vielerorts zur Eintönigkeit. Gliedernde Elemente, Fenster und Materialität verschwinden meist vollständig unter einer Schicht aus ökologisch bedenklichen Dämmschichten. Durch die jetzige Planung von Neubauten und Sanierungsleistungen werden für Jahrzehnte Maßnahmen ergriffen, die auf das Wesen von Baukultur und damit auch auf die Lebensvorstellung der künftigen Gesellschaft Einfluss haben. Dies geschieht auf Basis vorhandener ethischer Grundsätze, Wertevorstellungen, jeweils geltender Normen und moralischer Überzeugungen. Fragen der Akzeptanz gebauter Umwelt, Fragen nach ihrer Kritik oder Ablehnung und die Fragen des Beurteilens (z. B. Ökologie oder Ökonomie, Einzelinteresse oder Gemeinnutz) sind somit nicht nur gesellschaftlich, sondern auch kulturell bestimmt. Es ist ein Prozess der Auseinandersetzung um ständig neu auszuhandelnde Deutungsmuster, Werte und Normen mit dem Ziel, geeignete Instrumente und Verfahren zu finden, die die ausgehandelte Gestaltqualität hervorbringen (vgl. Ott 1996). „Baukultur kann nur in einem gesellschaftlichen Umfeld gedeihen, indem eine hohe Aufmerksamkeit auf die Qualität der gebauten Umwelt sowie deren Herstellung, Umgestaltung und Nutzung gerichtet ist. Orientierung und Qualitätsmaßstab bildet das historische Erbe der über viele Generationen überlieferten Stadtgrundrisse und des baulichen Bestands.“ (Bundesministerium für Verkehr; Bau und Stadtentwicklung 2012, 6)

Um das zu erkennen brauchen wir neben aufgeschlossenen Bauherren sinnvolle Baugesetze, gebildete Mitarbeiter/-innen in den Baubehörden, raumplanerische und ökologische Konzepte, kluge Architekten/-innen, Ingenieure/-innen und Handwerker/-innen, gute Ausbildungsstätten und vor allem auch Politiker/-innen, die willens und fähig sind, das kulturelle „Rückgrat“ unserer Gesellschaft durch ein positives, der Zukunft zugewandtes kulturelles Klima zu prägen. Hierzu gehört, dass Handwerker/-innen, die im Kern für die Realisierung von Baukultur verantwortlich sind, in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft mehr wahrgenommen werden sollten. Dies kann durch eine Integration handwerklicher Berufsgruppen in den Diskurs mit gesellschaftlichen, politischen und privaten Akteuren geschehen (vgl. Abbildung 1).

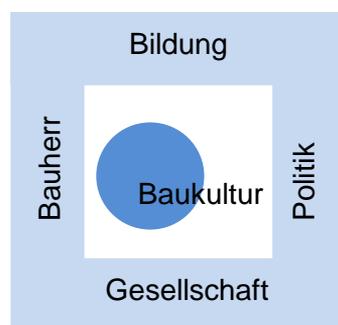


Abbildung 1: Kontextuale Einbettung von Baukultur

4 Original oder Replik?: Baukultur zwischen den Fronten

Die gesellschaftliche Aufgabe über Baukultur zu diskutieren, soll nachfolgend beispielhaft am Diskurs von Architekten/-innen und Historikern/-innen der vergangenen Jahrzehnte ver-

deutlich werden, bei denen es im Kern darum ging, ob bedeutende – im Zweiten Weltkrieg zerstörte – Gebäude wieder rekonstruiert werden dürfen oder nicht. Insbesondere an der Differenzierung von „Original“ und „Replik“ schieden sich die Expertenmeinungen. Der Architekturhistoriker Wolfgang Pehnt brachte es während einer Diskussionsveranstaltung zur Rekonstruktion der historischen Fassaden des Potsdamer Stadtschlusses auf den Punkt: „Nie darf man vergessen, dass der posthum produzierte Schein nur ein blasses Abziehbild der historischen Realität ist. Schon über die anderen sinnlichen Qualitäten dieser vergangenen Welten erfahren wir nichts.“ (Durth/Sigel 2009, 660).

In der Tat liegen bei der Frage nach Authentizität die Auffassungen weit auseinander. Während die Mehrheit der Architekturhistoriker/-innen und Denkmalpfleger/-innen genuin der Auffassung ist, Replikat als „Geschichtsmanipulation“ zu charakterisieren, häufen sich in den vergangenen Jahren auch Autoren/-innen mit einer differenzierteren Haltung. So ist der deutsche Architekturhistoriker Winfried Nerdinger der Auffassung, dass Rekonstruktionen eine identitätsstiftende Funktion haben, da sie für die städtische Bevölkerung ein wichtiges städtisches Zeugnis darstellen (vgl. ebd., 662). Schwäche ist der Auffassung, dass kein rationales Argument gegen eine Rekonstruktion zerstörter Gebäude spricht (2000).

Einige junge Beispiele für die realisierte Rekonstruktion in der Bundesrepublik Deutschland vor und nach der deutschen Wiedervereinigung sind schnell genannt:

- Wiederaufbau Hildesheimer Knochenhauer Amtshaus (1987–89)
- Wiederherstellung der Nordseite des Mainzer Marktplatzes unter Bezug auf die historischen Fassaden der Vorkriegszeit (1979 – 1991)
- Bebauung der Ostzeile des Frankfurter Römerbergs (1981 – 1983)
- Rekonstruktion der Frauenkirche (1994 – 2005)
- Neubau Potsdamer Stadtschloss mit historischer Fassade – Brandenburger Landtag („Neues Stadtschloss“ 2010 – 2014)

Allen diesen Gebäuden ist genuin, dass bei ihrer Wiederherstellung aufgrund der nicht mehr vorhandenen Bausubstanz ihr Entwicklungs- und Alterungsprozess insgesamt negiert wurde. Das nicht mehr Existente wurde entsprechend einer früheren Entwicklungsstufe ergänzt oder häufig gleich insgesamt rekonstruiert. Dabei mussten jüngere Bauphasen zwangsläufig aufgegeben werden. Die Rekonstruktionen beschränkten sich im Allgemeinen auf ein (mehr oder weniger hypothetisches) Erscheinungsbild, also die Kategorie der Form. Die ursprünglichen Funktionen mussten aktuellen Nutzungsinteressen weichen. Auch war ein Verzicht auf moderne Baumaterialien und Bautechniken kaum realisierbar und auf aktuelle Sicherheitsstandards musste natürlich auch Rücksicht genommen werden. Was sagen diese politisch beschlossenen Rekonstruktionen aber über unser gegenwärtiges Kulturverständnis aus? Wenngleich sich die Beweggründe der genannten Rekonstruktion voneinander unterscheiden, fußen sie insgesamt auf einer stark emotional gearteten Sehnsucht nach Historizität der städtischen Räume, wobei den Rekonstruktionen die identitätsstiftende Aufgabe zukommt.

Waren Breidenbach und Zukrigl (1998) vor Jahren der Auffassung, das Verhältnis von Gemeinschaft, Ort und Kultur sei in Zeiten der Globalisierung zunehmend durch den Verlust fester geografischer Räume und der wachsenden Bedeutung beruflicher und ideeller Gemeinsamkeiten geprägt, spricht die Rekonstruktion ganzer Stadträume, wie jüngst in Dresden, eine andere Sprache. Denn insbesondere durch den Einfluss transnationaler Kapitalströme, europäischer Entscheidungsprozesse, Informations- und Kommunikationstechnologien auf die Gesellschaft ist in der Bevölkerung das Bedürfnis nach lebhaftig erlebbaren Räumen als Ausdruck von Orten mit konkreter (und bekannter) geschichtlicher und topografischer Prägung und fassbarer Identität zu einem wichtigen Faktor eigener Lebensgestaltung geworden. Allerdings führt der Diskurs über die Auswahl der historischen Stadtschichten, an denen eine zeitgenössische Planung ansetzen sollte, in einer pluralistischen Gesellschaft bisweilen zu schwer überbrückbaren Positionsdifferenzen.

5 Fachdidaktischer Ausblick: Der Lerngegenstand Baukultur

Erschließen, Achten und Gestalten von Baukultur ist auch in den ausführenden Berufen des Bauwesens wesentlich von Bildung und Ausbildung abhängig. Die hierzu erforderlichen Kompetenzen können durch die Lösung ästhetischer, statischer, bauphysikalischer, wirtschaftlicher, juristischer, ökologischer, kultureller und historischer Problemstellungen erworben werden. Hinzu kommen neben handwerklich-fachlichen Aspekten auch die Entwicklung selbständiger und kundenorientierter Arbeits- und Denkweisen. Planungen und Realisierungen sollten durch die „Brille“ des Bauherren/-innen bzw. der Nutzer/-innen betrachtet werden und wichtige Aspekte wie Finanzierbarkeit, Einhaltung des Zeitplanes sowie die Auswirkung auf die Lebensqualität wahrgenommen und bedacht werden (vgl. Schönbeck 2007a).

Für die Umsetzung von Lehr- und Lernkonzepten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat dies zur Folge, dass präzise Ziele und pädagogisch-didaktische Konzepte entwickelt werden müssen. Fünf Aspekte sollten im Rahmen der Ausbildung an künftige Handwerker/-innen vermittelt werden:

- Eingehende Beschäftigung mit baukulturellen Themen und Zielen der Ausbildung. Arbeits- und Lernaufgaben sollten auf ein kundenorientiertes Anforderungsprofil hin abgestimmt werden.
- Vermittlung handwerklich-technischer Kompetenzen, um die Ziele auch tatsächlich realisieren zu können (Kenntnisse historischer Handwerkstechniken).
- Entwicklung gestalterisch-ästhetischer Kompetenzen (Ausbildung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit Proportionen, Material, Baustoffen, Farben, Raumwirkung, Licht etc.).
- Einübung von systemischem und vernetztem Denken. Wissen um Verbindungen und Abhängigkeiten sowie eine ganzheitliche Sichtweise sollten die Ziele einer handwerklichen Ausbildung prägen.
- Kommunikations- und Vermittlungsfähigkeit sollten im Sinne einer kundenorientierten Planung und Ausführung eingeübt werden.

Insbesondere durch die kontextuale Einbindung von Baukultur (vgl. Abb. 1) besteht für die berufliche Bildung die Anforderung, die Vielgestaltigkeit der Einflüsse aufzudecken und Spannungen (z. B. zwischen Original und Replik aus Sicht der Gesellschaft, der Politik oder des Bauherren) deutlich zu machen. Im Zentrum dieses Ansatzes sollte die Nutzung, Veränderung und Bewahrung gebauter Umwelt unter gesellschaftlichen, qualitativen und historischen Blickwinkeln stehen.

Selbständiges kritisches Handeln bedarf neben dem Erfassen und Interpretieren auch dem Hinterfragen bestehender Sichtweisen. Hierzu gehören insbesondere der o. a. Konflikt zwischen Baukultur und energetischer Sanierung oder der kritischen Hinterfragung des Einsatzes von Dämmstoffen hinsichtlich ihrer Gesundheitsrelevanz, Umweltverträglichkeit oder auch bei den Lebenszyklusanalysen. Daneben können Konflikte zwischen gesellschaftlichem Anspruch, Wunsch der Bauherren/-innen und Finanzierbarkeit (Förderprogramme, Vergaberichtlinien) herausgeschält werden. Aber auch demografische Aspekte können in den Ausgangspunkt der Lernprozesse gesetzt werden und Beziehungen zwischen Abwanderungen und Wohnraumüberschuss, Nutzung und Verfall bedrohter Häuser, Versorgung sowie Bedürfnissen der Bevölkerung gezogen werden. Die Ausbildung bedarf Problemstellungen, die aktuelle und realistische Aufgaben von Baukultur in den Mittelpunkt stellen und damit Teil einer notwendigen politischen und kulturellen Bildung, einer fachübergreifenden berufspädagogischen Konzeption sein kann. Die Fähigkeit zur Planung und Realisierung eines wirksamen Unterrichts, bei der baukulturelle Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, umfasst sowohl interdisziplinäres Denken als auch theoretische Überzeugungen. Daneben setzt die Fähigkeit, Unterricht zur Förderung interdisziplinären Denkens wirksam zu gestalten, bei den Lehrenden spezifische methodisch-didaktische Kenntnisse von Möglichkeiten zur pädagogischen Förderung interdisziplinärer Arbeits- und Denkweisen voraus. Baukultur lässt sich nicht äußerlich methodisieren, sie kann eigentlich nur eine Art Baustelle für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse sein. Fachdidaktik Bautechnik hat die Aufgabe, im Zuge der Kompetenzentwicklung der Vielfalt von Baukultur gerecht zu werden und Interdependenzen sowie kritische und konstruktive Impulse zu verleihen.

Mittels baukulturell-erfahrbaren Problemstellungen kann eine intensive Involvierung der Lernenden in den Unterrichtsprozess und eine gleichzeitige reflektierende Distanzsetzung gelingen. Handlungs- und projektorientierte Problemstellungen können mit diskursanalytischen Unterrichtsverfahren verknüpft werden. Neben der technischen Kompetenzentwicklung werden somit fachübergreifende Zugänge, eine Perspektivenvielfalt und ein Perspektivenwechsel vermittelt. So kann beim Lerngegenstand Baukultur ein Identität stiftendes Lernpotential entwickelt werden, indem z. B. die Ortsgebundenheit eines Gebäudes mit der Aufdeckung seiner Geschichtlichkeit und angewandeter handwerklicher Techniken herausgearbeitet wird. Lernende können ihre eigene Gegenwart als historisch gewachsen erfahren und die eigenen Wurzeln erkennen. Hinzu treten thematische Zugänge zu nachhaltiger Nutzung und Veränderung bestehender Gebäude, zu Wahrnehmung von Stadt- und Landschaftsräumen, Architektur sowie zur politischen Bildungsarbeit (vgl. Abb. 2).

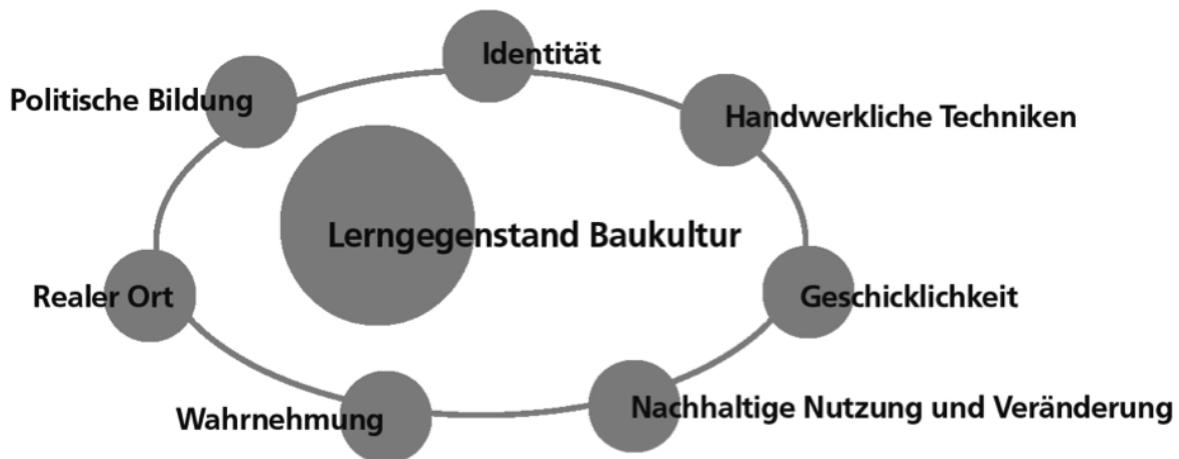


Abbildung 2: Inhaltliches Spektrum im Fokus eines „Lerngegenstandes Baukultur“

Indem die Lernenden sich mit einem Lerngegenstand Baukultur auseinandersetzen, werden sie zur Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster angeregt. Dabei lernen sie ihre eigenen (häufig während ihrer Bauarbeit entwickelten) Vorstellungen kritisch zu reflektieren, anderen Wertvorstellungen offen und unvoreingenommen zu begegnen und entwickeln ein Verständnis für komplex-systemische Zusammenhänge. Durch diesen Perspektivenwechsel, bei dem der eigene Standpunkt relativiert wird, kann die Vielfalt von Baukultur erschlossen und das Verständnis für andere Sichtweisen gefördert werden. Ein wichtiger Grundsatz ist hierbei der Wechsel zwischen Identifikation und Distanz in Bezug auf den Umgang mit Baukultur. Dieser Wechsel spiegelt zugleich die Beziehung zwischen dem eigenen und fremden Standpunkt wieder, zwischen gegebenenfalls Bekanntem und Unbekanntem.

Das aufgerissene Spektrum an baukulturellen Themen erfordert didaktisch-methodische Konzepte, die Aneignungs- und Vermittlungsperspektiven in Fach-, Klassen- oder Bildungsgang-übergreifendes Lehren und Lernen ermöglichen (vgl. Herkner/Schönbeck 2013). Eine baukulturell orientierte Didaktik sollte die thematischen Zugänge üblicher bautechnischer Themen produktiv ergänzen. Hierzu sind Unterrichtskonzepte geeignet, die Baukultur in verschiedenen didaktischen Konkretisierungsebenen in den Mittelpunkt von Lernsituationen stellen (vgl. Abb. 3).

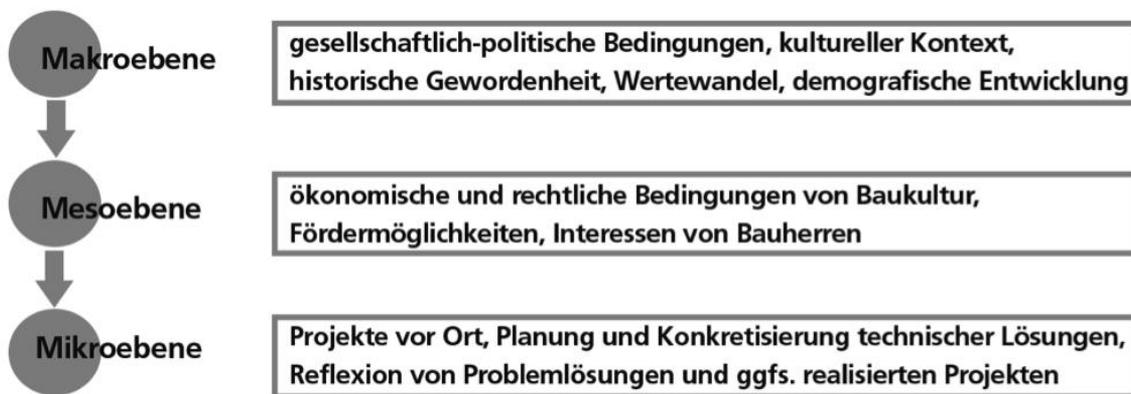


Abbildung 3: Vertikale didaktische Konkretisierungsebenen

Auf der *Makroebene* geht es um die übergeordneten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen, in der sich das gesamte Thema Baukultur einbettet. Hier können beispielsweise aktuelle Beiträge zur Baukultur und ihre Rahmenbedingungen diskutiert und reflektiert werden. Ein mögliches Unterrichtskonzept wäre z. B. „Bauen als kulturelles und Identität stiftendes Gedächtnis“.

Auf der *Mesoebene* werden konkrete Rahmenbedingungen des Bauobjektes vorgenommen. Gegenstand wäre beispielsweise die Frage nach ökonomischen und rechtlichen Bedingungen. Welche Förderprogramme und Vergaberichtlinien gibt es und was sind die Voraussetzungen für einen Förderantrag?

Auf der *Mikroebene* erfolgt schließlich eine konkrete Projektumsetzung innerhalb von Lernsituationen. Thematisch könnten sie unter der Überschrift „Möglichkeiten und Grenzen der energetischen Sanierung des Gebäudes ...“ stehen.

Auf Basis dieser Ebenen kann es gelingen, Baukultur nicht nur im konkreten handwerklich-spezifischen Umfeld zu vermitteln, sondern auch ihren Kontext aufzuzeigen und damit zu einem bedeutenden Lerngegenstand der beruflichen Bildung zu verankern.

Literatur

BNE-Portal (o. J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Offizielle Internetpräsenz der Deutschen UNESCO-Kommission Online: <http://www.bne-portal.de> (14-08-2015).

Böhme, H./Matussek, P./Müller, L. (2000): Orientierung Kulturwissenschaft: Was sie kann, was sie will. Reinbek.

Bourdieu, P (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/Main.

Breidenbach, J./Zukrigl, I. (1998): Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. München.

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (2012): Kommunale Kompetenz Baukultur. Werkzeugkasten der Qualitätssicherung. Berlin. Online: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentli-chun-gen/BMVBS/Sonderveroeffentlichungen/2012/DL_KommunaleKom-petenzBaukultur.pdf (04-07-2015).

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen (2001): Statusbericht Baukultur in Deutschland. Ausgangslage und Empfehlungen. Berlin.

Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode (2006): Entwurf eines Gesetzes zur Errichtung einer „Bundesstiftung Baukultur“ Drucksache 16/1945.

Online: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/019/1601945.pdf> (12-06-2015).

Durth, W./Sigel, P. (2009): Baukultur. Spiegel gesellschaftlichen Wandels. Berlin.

Fischer, A. (2008): Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen. In: Journal of Social Science Education. Vol. 8, Nr. 3, 2009, 2-15.

Hahne, K. (2007): Braucht Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ein erweitertes Verständnis von Kompetenzentwicklung? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36. Jg., H.5, 13-17.

Hahne, K./Kuhlmeier, W. (2008): Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Bauen. In: bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, Fachtagung 01, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft01/hahne_kuhlmeier_ft01-ht2008_spezial4.pdf (18-06-2015).

Herkner, V./Schönbeck, M. (2013): Didaktisch-methodische Aspekte klassenübergreifenden Unterrichts an berufsbildenden Schulen. Online. http://www.bwpat.de/ausgabe24/herkner_schoenbeck_bwpat24.pdf (17-06-2015).

Holm, A./Sprengard, Ch./Albrecht, W. (2013): Energieeffizienz und Dämmstoffe. Was lässt sich in Zukunft erwarten? In: Deutsches Ingenieurblatt, Jg. 20, H. 6, 4-9.

Konersmann, R. (Hrsg.) (2001): Kulturkritik. Reflexionen in der veränderten Welt. Leipzig.

Kuhlmeier, W./Mohoric, A./Vollmer, T. (Hrsg.) (2014): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010 – 2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld.

Kuhlmeier, W./ Vollmer, T. (2013): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung im Kontext der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-20.

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/kuhlmeier_vollmer_bwpat24.pdf (17-06-2015).

Ott, K. (1996): Technik und Ethik. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Ein Handbuch. Stuttgart, 650-717.

Ropohl, G. (1999): Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik. München.

Schäche, W. (2000): Für ein Recht auf Rekonstruktion. In: Zukunft Schlossplatz (V): Warum der Wiederaufbau eines Stadtschlusses nichts mit Unmoral zu tun hat. Berliner Zeitung 05.02.2000. Berlin.

Schönbeck, M. (2006): Baukultur in Stein. Ein Bildhauer zu seiner Arbeit in der Frauenkirche. In: Mitteilungsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung (e.V.) Hamburg, 8. Jg., H. 2, 36-40.

Schönbeck, M. (2007a): Gestaltungstechnische Kompetenz in der beruflichen Ausbildung des Tischlerhandwerks. In: Baabe-Meijer, S./Meysner, J./Struve, K. (Hrsg.): Innovation und Soziale Integration. Berufliche Bildung für Jugendliche und Erwachsene in der Bauwirtschaft, im ausstattenden und gestaltenden Handwerk. Bielefeld, 100-122.

Schönbeck, M. (2007b): Gestaltungskompetenz in Arbeitsprozessen von Malern und Lackierern dargestellt an der „ehemaligen Baustelle“ Frauenkirche zu Dresden. In: Mitteilungsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung (e.V.) Hamburg, 9. Jg., H. 1, 24-30.

Schönbeck, M. (2008): „Macht hoch die Tür...“ – Das Hauptportal der Frauenkirche zu Dresden. Ein Projekt von Auszubildenden im Tischlerhandwerk In: Mitteilungsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung (e.V.) Hamburg: Eigenverlag, 10. Jahrgang, H. 1, 25-29.

Vollmer, T. (2008): „Heute nicht auf Kosten von morgen und hier nicht zu Lasten von anderswo arbeiten und leben“ Zukunftsorientierte Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: lernen & lehren H. 90, 54-60.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (2015): Lehrlingsbestand 2014. Online: www.zdh-statistik.de/application/stat_det.php?LID=1&ID=MDM4MTc=&cID=00657 (01-07-2015).

Zitieren dieses Beitrages

Schönbeck, M. (2016): Baukultur in Zeiten der Nachhaltigkeitsdebatte. Die Suche nach einer fachdidaktischen Antwort. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/schoenbeck_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Der Autor



Prof. Dr. MATTHIAS SCHÖNBECK

Hochschule Koblenz, Fachbereich Bauwesen, Fachgebiet: Didaktik technischer Fachrichtungen

schoenbeck@hs-koblenz.de

<https://www.hs-koblenz.de/profile/schoenbeck>

bwp@ Spezial 13 | November 2016

**Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015:
Zwischen Inklusion und Akademisierung –
aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung**

Hrsg. v. **Sabine Baabe-Meijer, Werner Kuhlmeier & Johannes Meyser**

Manuela NIETHAMMER & Marcel SCHWEDER

(Technische Universität Dresden)

**Es geht nichts über das Original!? –
Ein Diskurs zur Repräsentation von Arbeitswelt**

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial13/niethammer_schweder_bwpat_spezial13.pdf

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

Es geht nichts über das Original!?! – Ein Diskurs zur Repräsentation von Arbeitswelt

Abstract

Die Entwicklung eines fundierten Verständnisses zu einem Inhalt (z. B. Bau- und Werkstoffe aber auch Arbeitsverfahren und Verarbeitungsprozesse) ist an die Entwicklung von Modellvorstellungen beim Subjekt gebunden. Dieser Erkenntnisprozess wird wesentlich durch entsprechende Repräsentationsformen (original, erscheinungs-, wesen- bzw. merkmalsaffin oder inaffin) unterstützt. Wenngleich die Gestalt der Repräsentation einschließlich der Interpretation dieser letztendlich immer subjektiv geprägt ist, erhebt sie dennoch den Anspruch, die objektiven Merkmale des jeweils repräsentierten Inhalts wiederzugeben. Diese und weitere Problemlagen erschweren die Auswahl der Repräsentationsform für die Lehrenden. Gefordert wird daher eine Theorie zur optimalen didaktischen Gestaltung. Diese muss Konzepte zur Bewertung und zum Umgang mit den (implizit enthaltenen) schwierigkeits-erzeugenden Merkmalen der Inhalte einschließen.

1 Einführung

Die technischen Entwicklungen des Internets forcieren seit den 90er (!) Jahren den Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernkontexten und bezogen auf das Feld der Virtual Reality (VR) konstatierte Newby bereits 1993 „Education is perhaps the VR area with some of the greatest potencial for improvement“ (Newby 1993, zit. in Saborowski 2000, 84). Bemerkenswert an dieser Aussage ist aus gegenwärtiger Sicht vor allem deren zeitliche Einordnung. In unseren schnelllebigen Zeiten mutet es erstaunlich an, wenn erst nach ca. 20 Jahren das Potenzial breitenwirksam erkannt wird. Denn offensichtlich kommen erst in den letzten Jahren die digitalen Medien im Alltag der beruflichen Ausbildung an, wobei zwischen dem Einzug der technischen Möglichkeiten (z. B. in Form Interaktiver Whiteboards) und deren didaktischer Nutzung für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu unterscheiden ist. Während die Diffusion der technischen Möglichkeiten – 2011 waren in Deutschland nur 11% der Schulen mit Interaktiven Whiteboards ausgestattet (vgl. Futuresource Consulting 2011 zit. in Kohls 2012, 187) – u. a. durch die notwendigen finanziellen Aufwendungen, die deren Entwicklung und Herstellung erfordern, gesteuert werden kann, ist deren didaktische Nutzung von der Motivation bzw. Einstellung und dem didaktischen Know-how der Lehrenden an den verschiedenen Lernorten beruflicher Bildung abhängig. Die zögerliche Annahme der digitalen Medien für die Gestaltung beruflicher Lehr- und Lernprozesse deutet auf entsprechende Lücken in der fachdidaktischen und/oder technischen Kompetenz der Lehrenden. Dies bestätigten für die Gruppe der Lehrkräfte die Ergebnisse der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ des Deutschen Bundestages (2011, 22), welche ein unzureichendes

Niveau der Medienkompetenz konstatierte. Im Gegenzug werden im Rahmen der Digitalen Agenda der Bundesregierung über das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Maßnahmen gefördert, die z. B. der Schulung eben dieser Medienkompetenz der pädagogischen Fachkräfte dienen. In der Ausschreibung werden jedoch keine Merkmale der Medienkompetenz ausgewiesen.

Auch die Maßnahmen aus dem Förderschwerpunkt „Mensch-Technik-Interaktion (MTI) im demografischen Wandel“ fokussieren auf die Entwicklung von MTI-Technologien, die realitätsnahe Lernumgebungen, interaktive individualisierte und an den Lernfortschritt anpassbare Lernangebote [...] bieten“ (BMBF 2014). „Gegenstand der Förderung ist die Entwicklung von Lehr- und Lernsystemen einer neuen Art und Qualität, die es in der Interaktion mit dem Menschen ermöglichen, Lerninhalte erfahrbar und besser greifbar zu machen. Dadurch sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Wissen und Fertigkeiten effizient und praxisnah zu erwerben bzw. zu erlernen“ (a. a. O.). Hierzu wird explizit die Anbindung an Konzepte aus der Kognitionswissenschaft und Pädagogik gefordert.

Aus einer fach- oder berufsdidaktischen Perspektive setzt die Nutzung und Entwicklung von Lehr-/Lernmedien – ganz gleich ob diese digitaler oder analoger Natur sind – oder die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernsysteme voraus, dass zunächst geklärt wird, welche Lerninhalte eigentlich erworben werden sollen, durch welche Merkmale diese charakterisiert sind und vor allem, welche Anforderungen daraus für den Wissenserwerb (i. S. von Renkl 2009) bzw. den zugrunde liegenden Erkenntnisprozess (i. S. von Vollmer 2002) resultieren. Es macht einen großen Unterschied, ob Fachkräfte z. B. in der Baubranche die Geräte einschließlich deren Handhabung kennenlernen oder ob sie ein Verständnis zu Kraftverläufen im Bauwerk bzw. von Wasserdampf-Diffusion und Kondensation in Abhängigkeit von der Luftfeuchte und der Temperatur entwickeln und ihrem Handeln zugrunde legen müssen. Letzteres setzt abstraktes Denken voraus, da die Lernenden eine Modellvorstellung von diesen – nicht beobachtbaren – Prozessen entwickeln müssen.

Die gegenwärtigen Innovationen in der Bau-, Holz- und Farbtechnik, die vor allem aus den Ansprüchen der Nachhaltigkeit sowie dem Wunsch nach Individualität bei der Gestaltung bau-, holz- und farb- technischer Produkte resultieren, führen zu einer Vielzahl von (neuen) Bau- und Werkstoffen. Deren begründete Auswahl sowie der technologische Umgang mit diesen erfordert von den Fachkräften dieser Branchen ein tieferes und umfassenderes Verständnis vom Aufbau der Stoffe/Materialien, deren Verhalten in natürlichen oder technologischen Kontexten, den jeweiligen resultierenden Verarbeitungsverfahren sowie den dafür notwendigen technischen Mitteln. Das bedeutet, dass auch in den handwerksnahen Berufen zunehmend abstrakte Vorstellungen von den Stoffen und Prozessen zu Voraussetzungen beruflicher Handlungskompetenz werden.

Wenn es also um die Entwicklung und den Einsatz von Lehr-/Lernmedien und/oder Lehr- und Lernsystemen geht, dann schließt dies zwangsläufig die Frage nach der Unterstützung von Erkenntnisprozessen ein. Es geht insofern nicht nur darum, Lerninhalte erfahrbar zu machen. Die Konfrontation der Lernenden mit Phänomenen der Arbeitswelt dient vielmehr der Initiierung und Ermöglichung von Erkenntnis, indem die Lernenden über verschiedene

Schnotz und Bannert gehen in ihrem Lernmodell davon aus, dass der Mensch visuelle und auditive Reize aufnimmt (Ultrakurzzeitgedächtnis), wobei nur eine Auswahl vom Individuum interpretiert und kognitiv verarbeitet wird, infolgedessen es zu Wahrnehmungen kommt (Arbeitsgedächtnis) (Amodt/Nygård 1995, zit. in Renkl 2009, 9). In Abhängigkeit der wahrnehmenden Sinne variieren die internen Repräsentationen. Auditive Signale werden zunächst – wenn das „Geräusch“ als Sprache erkannt wird – als Textoberfläche, d. h. als wörtliches „Abbild“ erfasst. Die Textbasis, also die gegebenen Textaussagen, ist vom Lernenden zu erschließen (Renkl 2009, 14). „Das eigentlich (tiefere) Verstehen des Textes, das z.B. Implikationen des Gesagten umfassen kann, wird im Situationsmodell repräsentiert“ (a. a. O.).

Ebenso sind visuell wahrgenommene Texte zu verarbeiten, wobei auch hier gilt, dass die Sprache, die die Inhalte in symbolischer Form wiedergibt, bekannt sein muss. Daneben können auch Bilder oder (räumliche) Modelle visuell erfasst und interpretiert werden. Werden darüber vom Lernenden (Modell-)Vorstellungen über die Wirklichkeit generiert, entstehen im Arbeitsgedächtnis mentale Modelle.

Beide Wahrnehmungskanäle können miteinander korrespondieren, ebenso wie Situationsmodell (Aussagen) und Mentales Modell. Der eigentliche Lernprozess findet im Arbeitsgedächtnis statt. Er wird stark durch die Vorkenntnisse des/der Lernenden, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, geprägt (vgl. Abb.1).

Aus dem Modell des multimedialen Lernens lassen sich die Schwierigkeiten, die bei der Entwicklung der subjektiven Modelle (Situationsmodell, Mentales Modell) in Abhängigkeit der Lerninhalte auftreten können, nicht ableiten. Hierzu bedarf es – wie bereits gesagt – der genaueren Analyse der Lerninhalte (Welche Aussagen und ggf. wissenschaftlichen Konzepte sollen verstanden werden?) und der möglichen Erkenntniswege (vgl. Vollmer 2002). Im Folgenden wird ein erster Ansatz für die Ordnung der berufs- und damit bildungsrelevanten Inhalte skizziert. Das Ziel besteht darin, zu prüfen, inwiefern ein solcher Ansatz hilfreich ist, die Bewertung und auch die Gestaltung erkenntnisunterstützender Medien systematisch zu fundieren.

Die Auseinandersetzung mit den Erkenntniswegen und deren Unterstützung durch geeignete Repräsentationen muss im Nachgang aufgegriffen werden.

3 Repräsentation von Arbeitswelt zwischen Anspruch und Realität

Berufliches Lernen ist an die Auseinandersetzung mit beruflichen Arbeitsaufgaben und deren authentischer Verortung in der Arbeitswelt zu binden (vgl. Lernfeldkonzept). Durch diesen anwendungsbezogenen Fokus, soll der Erwerb des arbeits- und darüber bildungsrelevanten Wissens motiviert und unterstützt werden. Es muss allerdings auch konstatiert werden, dass sich die Arbeitswelt als Konglomerat spezifischer, meist komplexer und oft gewerkeübergreifender Situationen darstellt, deren Charakterisierung in der Baubranche zudem durch das gesamte Bauumfeld determiniert wird (Unikalität). In der Realität werden derartige Situationen durch die Fachkräfte ganzheitlich, meist visuell, wahrgenommen und durch die schnelle Differenzierung von bedeutsamen und nicht bedeutsamen Merkmalen vereinfacht. Diese Ver-

einfachung von (Arbeits-)Welt (Komplexitätsreduktion) und damit die Konzentration auf die für das Problem relevanten Sachverhalte kann als eine Bedingung für die Bewältigung beruflicher Arbeitsaufgaben herausgestellt werden. Bildungsgestalter/-innen stehen somit vor verschiedenen, zum Teil einander widersprechenden Herausforderungen:

- Bildungsinhalte sind möglichst im Kontext beruflicher Arbeitsaufgaben und -situationen darzustellen bzw. zu simulieren, so dass den Lernenden auch ein der Arbeitswelt adäquater Zugang möglich ist. Darüber kann Authentizität gesichert werden und gleichzeitig kann so auch der notwendige Prozess der Komplexitätsreduktion (s. o.) zum Gegenstand des Lernens gemacht werden.
- Bildungsinhalte sind im beruflichen Bildungskontext so zu repräsentieren, dass hierüber Erkenntnisprozesse angeregt und unterstützt werden. Das impliziert eine bereits vorgelagerte Komplexitätsreduktion, die Fokussierung auf einzelne Aspekte, die Ergänzung von Informationen verschiedener Modalitäten (visuell, auditiv, taktil/haptisch, olfaktorisch, gustatorisch) oder die Hervorhebung von Merkmalen (wodurch auch irrelevante Aspekte hinzugefügt werden). Durch die Auswahl und Betonung spezifischer Merkmale erfolgt bereits eine erste Abstraktion der Inhalte, da sie aus ihrem konkreten Kontext gelöst werden.

Die Darstellung „realer“ Situationen und/oder einzelner Details (als Basis für deren Erarbeitung in Lehr- und Lernprozessen) führt damit zwangsläufig zu einer mehr oder weniger stark veränderten Repräsentation von Arbeitswelt. Neben der didaktischen Reduktion der Arbeitsaufgaben in ihrer Komplexität, werden die zugeordneten Inhalte der Arbeit (Stoffe/Materialien, Prozesse sowie Maschinen/Geräte) zusätzlich didaktisch aufbereitet und damit auch verzerrt. Dies gilt vor allem dann, wenn es darum geht, die Inhalte nicht in ihren (anschaulichen) Erscheinungen, sondern in ihren (unanschaulichen) Strukturen zu durchdringen.

Die Entwicklung (und der Einsatz) von erkenntnisunterstützenden Mitteln befindet sich demnach in einem – gewissermaßen paradoxen – Spannungsfeld. Einerseits ist mittels möglichst realitätsnahen Repräsentationsformen an die Gewohnheiten der Fachkräfte anzuknüpfen, andererseits sind die Sachverhalte soweit erkenntnistheoretisch aufzubereiten, dass kognitive Verarbeitungs- und Verstehensprozesse (Schnotz/Bannert 1999; Schnotz 2002) der Lernenden explizit gefördert werden.

Sowohl der Zugriff als auch die Erstellung von Repräsentationsformen ist durch die Entwicklung der Technik in starkem Maße vereinfacht worden. Dies gilt im Besonderen für visuelle Repräsentation mittels Bild und/oder Text, weshalb die Diskussion im Folgenden darauf fokussiert wird. Abbildungen oder Videos können nicht nur sehr viel einfacher erstellt, sondern auch untereinander ausgetauscht und damit verbreitet werden. Digitalisierte Scans von Büchern ermöglichen zudem den Zugriff auf Abbildungen, ohne dass der jeweilige Kontext dem diese entstammen immer offensichtlich ist. Infolge der einfachen Zugänglichkeit dieser Medien treten (analoge) 3D-Modelle als Mittel der Repräsentation scheinbar in den Hintergrund – sie sind nicht nur schwerer zu tauschen, sondern vor allem schwerer zu dupli-

zieren. In der Folge werden im Rahmen formalisierter Lehr-Lernprozesse in erster Linie Texte und/oder Bilder zur Vermittlung der Inhalte genutzt. Inwieweit sogenannte 3D-Drucker den inflationären Tausch dieses Repräsentationsmittels befördern und damit ggf. die reflexive Auseinandersetzung mit den Potenzialen auch hier verringern, bleibt abzuwarten.

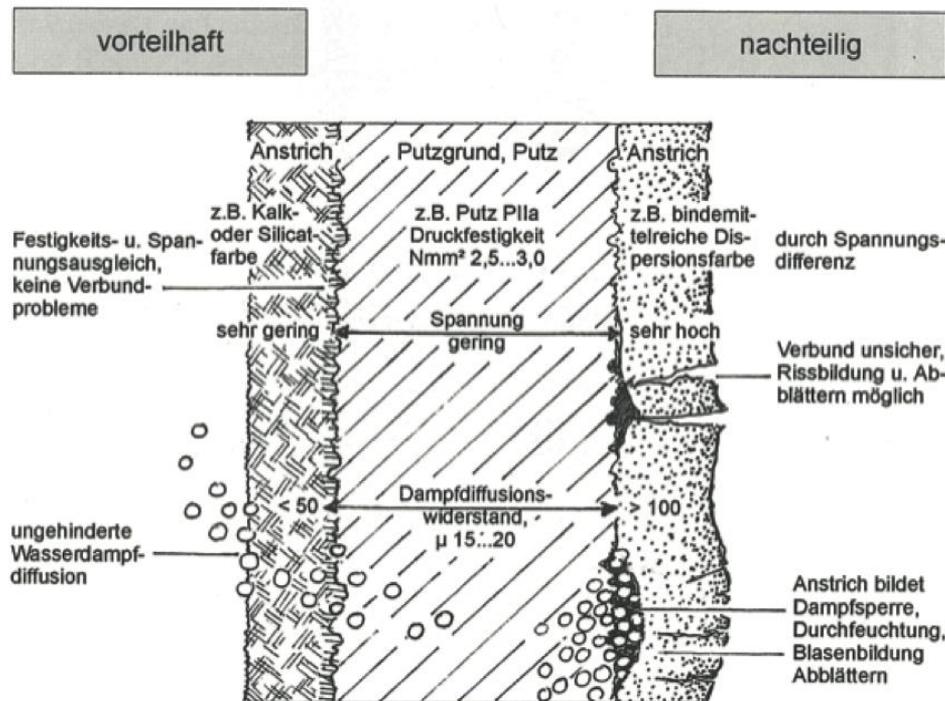


Abbildung 2: Beispiel der physikalischen Wechselwirkungen zwischen Putzuntergrund, Putz und Anstrich sowie deren vorteilhafte oder nachteilige Auswirkung (Schönburg 2002, 76)

Erfahrungen (i. R. der fachdidaktischen Ausbildung sowie der schulpraktischen Übungen) zeigen des Weiteren, dass bei den visuellen Repräsentationen Bilder sehr viel öfter und weit aus unreflektierter eingesetzt werden als Fachtexte. Dies lässt sich ggf. auf die weit verbreitete und durch die Forschung durchaus bestätigte (vgl. Levie/Lenz 1982) Annahme zurückführen, dass Bilder (in Bild/Text-Kombinationen) besser in Erinnerung bleiben als Texte. Allerdings – und hierin besteht die eigentliche Gefahr – können inkorrekte Bilder, ebenso wie fehlerhafte Texte, zum Missverstehen der intendierten Sachverhalte führen.

Die Problematiken des Einsatzes von Repräsentationen und damit des Lesens und Verstehens von (Ab-)Bildern und/oder Texten soll am Beispiel diskutiert werden. Abbildung 2 ist einem Fachbuch entnommen und veranschaulicht die Wechselwirkungen zwischen Putz, Putzuntergrund und Anstrich am Beispiel des physikalischen Prozesses der Diffusion einschließlich möglicher Einflussfaktoren. (Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Problematiken empfehlen wir den Leser/-innen sich zunächst selbst mit der Abbildung 2 auseinanderzusetzen und dabei nach möglichen erkenntnishemmenden Faktoren zu suchen.)

Das Verständnis der repräsentierten Inhalte wird durch verschiedene Faktoren erschwert, wobei hier nur einige exemplarisch skizziert werden können: Die Wechselwirkungen zwi-

schen Putzuntergrund, Putz und Anstrich werden in Abhängigkeit zweier unterschiedlicher Anstriche (diffusionsoffen und dicht) verglichen. Es werden jedoch nicht zwei Systeme gegenübergestellt, sondern die Anstriche werden an den beiden Seiten eines zusammengefasst dargestellten Putzes/Putzgrundes „aufgetragen“. Das suggeriert dem Betrachter eine Wand, die zwei Räume trennt, wodurch der Fokus auf einen potenziellen Stoffdurchgang von einem Raum in den anderen oder umgekehrt gerichtet wird. Verglichen wird jedoch das Verhalten der beiden Anstriche bei der Diffusion von Wasserdampf aus dem Innern des Putzes nach beiden Seiten. Der falsche Eindruck einer Wand wird noch durch die Schraffuren, die laut Din für Mauerwerk stehen, verstärkt.

Die dargestellten bzw. benannten Wirkungen, wie z. B. Rissbildung, sind nicht eindeutig einer Ursache zuzuordnen. Die Pfeile als Codierungshilfen sind nicht eindeutig, da unklar bleibt, ob es sich lediglich um einen Verweis auf weitere Angaben handelt oder ob damit eine (Kraft-)Wirkung symbolisiert werden soll. In der Summe weist die Darstellung zudem eine äußerst hohe Informationsdichte auf, die gegen einen Einsatz im Rahmen der beruflichen Ausbildung spricht.

Für das an dieser Stelle diskutierte Beispiel lässt sich eine Vielzahl weiterer Probleme finden, sodass allgemeine Handlungsbedarfe im Rahmen der Professionalisierung von Lehrenden der beruflichen Bildung offensichtlich werden.

Die Probleme in der didaktischen Qualität der Repräsentation bildungsrelevanter Inhalte beruflicher Arbeit lassen sich aus Sicht der Verfasser inhaltsbezogen differenzieren. Während Handlungen (Arbeitstätigkeiten) und erscheinungsaffine (fotorealistische) Repräsentationen von Materialien/Stoffen, Prozessen und Apparaten i. d. R. korrekt dargestellt werden, treten bei der Repräsentation von Materialien/Stoffen und deren strukturellem Aufbau oder von Prozessen und deren zugrunde liegenden Wirkprinzipien oftmals Fehler auf. Bei letzteren handelt es sich um merkmalsbezogene Repräsentationen, die prinzipiell eine erste Abstraktion einschließen. Das heißt, es wird bereits eine erste Modellvorstellung vom Aneignungsgegenstand wiedergegeben (vgl. Abb.2).

Sowohl bei der Entwicklung der Anschauungsmodelle (= Repräsentationsformen) über das Denkmodell (1) als auch beim Lernen mittels Anschauungsmodellen (2) können Fehlinterpretationen und darüber Fehlkonzepte bei den Lernenden entstehen, die die Erkenntnis hemmen (vgl. hierzu auch Saborowski 2000, 65ff.).

Mit Blick auf die Entscheidungsprozesse im Verlauf der Entwicklung (1) sowie des Einsatzes und der Re-Interpretation (2) von Repräsentationen (vgl. Abb.3) erscheint es erforderlich, die repräsentierten Inhalte und die kognitiven Prozesse der Inhaltserschließung mitzudenken. Das schließt die Betrachtung und Bewertung implizit gegebener oder explizit gewünschter Zusatzinformationen bzw. irrelevanter „Zutaten“ ein. Grundlegend ist hierfür die prinzipielle Verschiedenartigkeit der mentalen Modelle anzuerkennen. Aufgrund der Subjektivität der Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse weichen das Denkmodell des Erstellers eines Anschauungsmodells – als Repräsentationsform – und das Denkmodell des Nutzers dieses Anschauungsmodells voneinander ab (vgl. Saborowski 2000). Allerdings ist davon auszuge-

hen, dass die Wahrscheinlichkeit des „Verstehens“ der im konkreten Modell enthaltenen Informationen umso höher ist, je kongruenter die beiden abstrakten Modelle sind. Deshalb sind neben der theoriebewussten (deduktiven) Entwicklung von Repräsentationsformen immer auch deren Wirkung als erkenntnisunterstützendes Mittel zu evaluieren, um hierüber (induktiv) weitere subjektive Denkbarrieren zu erfassen und Anpassungen abzuleiten.

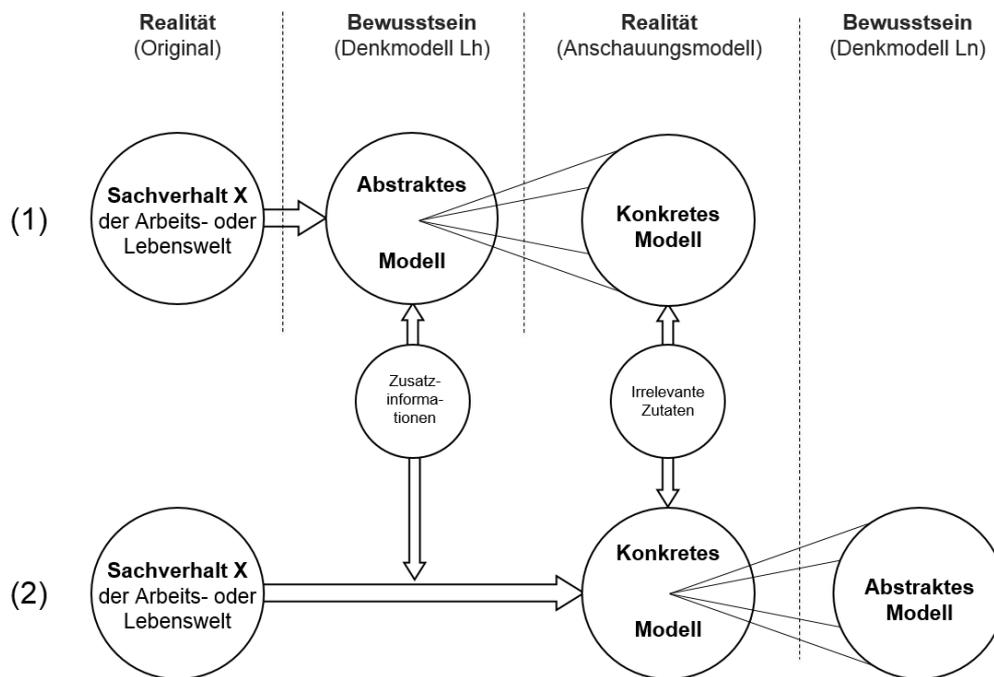


Abbildung 3: Modellbildung im Kontext der Entwicklung (1) und des Einsatzes (2) von Repräsentationen (erweitert nach Steinbuch 1977, 38)

4 Repräsentation von Arbeitswelt als didaktische Herausforderung

Die Entwicklung und didaktische Bewertung von Repräsentationsformen als erkenntnisunterstützende Mittel basiert auf der intensiven Auseinandersetzung mit den jeweils erkenntnisrelevanten Inhalten und deren schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen. Inhaltliche Bezugspunkte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind – wie bereits gesagt – die beruflichen Arbeitsaufgaben, über die die Inhalte der Arbeit zum einen determiniert und zum anderen kontextualisiert werden.

Die Inhalte, die zur sachgerechten Bewältigung der jeweiligen beruflichen Arbeitsaufgabe in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen usw. von der Fachkraft einzubringen sind, lassen sich strukturieren (vgl. Abb. 4). Zum einen bedarf es Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. zu den notwendigen Arbeits- und Denkschritten (=Handlungswissen), durch deren Umsetzung die Arbeitstätigkeit bzw. untergeordnet die Arbeitshandlung realisiert wird. Dieses Handlungswissen kann sowohl bewusstseinspflichtig, bewusstseinsfähig als auch nicht mehr bewusstseinsfähig sein, wenn es zu Routinen verinnerlicht und darüber automatisiert wurde (vgl. Hacker 1986). Handlungswissen trägt häufig den Charakter

von Regelwissen, sodass die Arbeits- und Denkschritte im Rahmen standardisierter Arbeitsaufgaben sachgerecht ausgeführt werden können.

Sind die Arbeitshandlungen immer wieder neuen, variablen Bedingungen anzupassen (= ein Merkmal beruflicher Handlungskompetenz), bedarf es mehr als eines festen Repertoires von Handlungswissen. Dann ist zusätzliches Begründungswissen bzw. handlungsleitendes Wissen für die Wahl bzw. die kontextbezogene Anpassung und Ausführung der Denk- und Arbeitsschritte notwendig. Dieses Hintergrundwissen wird im Begriff des Sachwissens zusammengefasst (vgl. Niethammer 2006). Durch die direkte Verknüpfung des Sachwissens mit den konkreten Arbeitsaufgaben werden für die Lernenden Motive gesetzt, da die zu erschließenden Wissens Elemente legitimiert bzw. deren Bedeutsamkeit für das berufliche Handeln herausgestellt werden.

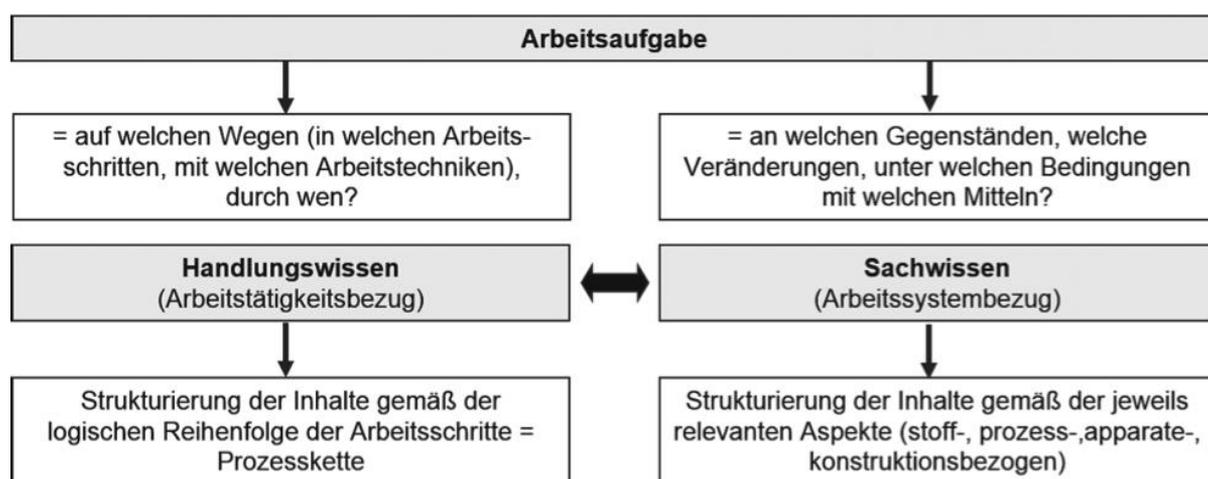


Abbildung 4: Arbeitsaufgabenbasierte Strukturierung bildungsrelevanter Inhalte der Arbeit

Die systematische didaktische Aufbereitung von Arbeitsaufgaben als Lern-, Arbeits- und Gestaltungsaufgaben (vgl. a. a. O.) sowie die Bereitstellung inhaltsadäquater Repräsentationen soll den Lernenden ermöglichen, eigene Modellvorstellungen zu entwickeln. Damit wird das arbeitsaufgabenrelevante Hintergrundwissen, welches kausale, finale und konditionale Relationen umfassen kann, aus Sicht der Lernenden verstehbar. Im Folgenden wird nur auf das Sachwissen fokussiert, da dieses aufgrund seines potenziell abstrakten Charakters eher zu Lernschwierigkeiten führen kann.

Die didaktische Herausforderung besteht darin, die relevanten Inhalte der Arbeit theoriegeleitet und damit systematisch in – für Lehr- und Lernprozesse – nutzbare Repräsentationen zu überführen. Dies erfordert zunächst die sachlogische Strukturierung der Inhalte bzw. der jeweiligen Inhaltsrelationen. Ein erster Ansatz ist mit der Strukturierung des Sachwissens (Hintergrundwissens) nach den zum einen jeweils bedeutsamen Aneignungsgegenständen – Arbeitsgegenstand, -prozess und -mittel – und zum anderen nach den Betrachtungsebenen gegeben. Letztere differenzieren, ob die Gegenstände und Prozesse aus einer naturwissenschaftlichen oder einer ingenieurwissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden (vgl. Abb. 5). Aus technischer Sicht stehen die Fragen zur Funktionsweise und Zweckmäßigkeit eines

technischen Artefaktes und folglich zu Optimierungsmöglichkeiten im Vordergrund. Solche Fragen orientieren auf finale und konditionale Inhaltsrelationen (Welche Mittel sind für welchen Zweck unter welchen Bedingungen verfügbar bzw. erforderlich?). Die Frage nach den Ursachen führt auf die naturwissenschaftliche Ebene der Betrachtung. Unter dieser Perspektive interessieren kausale (Ursache-Wirkung) und konditionale (Bedingung - Bedingtes) Zusammenhänge.

Aspekte des Arbeitssystem (Hintergrundwissen)					
Betrachtungsebene	(Arbeits-) Gegenstände	(Arbeits-) Prozesse		(Arbeits-) Mittel	Allgemeine Zusammenhänge
naturwissenschaftlich	SUBSTANZ (Substanzaspekt)	VERÄNDERUNGEN u. BEDINGUNGEN (unter dem Substanzaspekt)			kausal (Ursache – Wirkung) und konditional (Bedingung-Bedingtes)
	Elemente, Verbindungen, Gemische	Chem. Prozesse	Phys. Prozesse		
		Polymerisation, Kondensation	Verdunstung, Emulgieren		
ingenieurwissenschaftlich	MATERIAL (Materialaspekt)	VERÄNDERUNGEN u. BEDINGUNGEN (unter dem Materialaspekt)		TECHNISCHE SYSTEME (Apparateaspekt) Gerät, Maschine, Systeme der Informations- verarbeitung (CAD)	final (Zweck – Mittel) und konditional (Bedingung-Bedingtes)
	Rohstoff, Werkstoff, Hilfsstoff	Materialänderung	Formänderung		
		Vorbehandlung, Veränderung der Zusammensetzung	Ur-/Umformen, Trennen, Fügen, Beschichten		
	KONSTRUKTION (Konstruktionsaspekt)	VERÄNDERUNGEN u. BEDINGUNGEN (unter dem Konstruktionsaspekt)			
Bauteil, Baugruppe	Entwerfen, Fertigen, Montieren, Demontieren, Instandhalten, Warten, Verformungen				

Abbildung 5: Aspekte des Arbeitssystems

Welche dieser Betrachtungsebenen für die Verstehensprozesse und damit die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Nöten ist, muss vor dem Hintergrund der beruflichen Arbeit, genauer der jeweiligen Handlung gespiegelt und bewertet werden. Prinzipiell schließt die ingenieurwissenschaftliche Betrachtung die naturwissenschaftliche ein, da nur das zweckmäßig sein kann, was ursächlich möglich ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese naturwissenschaftliche Betrachtung immer geführt werden muss. Häufig ist sie dem Experten nicht bewusst/bekannt. So kann z. B. nicht jede Fachkraft, die um die Bedeutung des Wasser/Zement-Wertes für die Betonfestigkeit weiß und diesen auch praktisch einhält, erklären, warum die Betonfestigkeit bei zu viel oder zu wenig Wasser abnimmt. Hierfür ist ein naturwissenschaftliches Verständnis vom Aushärtungsprozess notwendig. Die Notwendigkeit der Vermittlung solcher Inhalte sollte von Seiten der Lehrenden jedoch nicht nur vor dem Hintergrund berufstypischer Routineaufgaben gespiegelt werden. Ändern sich die Arbeitsbedingungen, muss zum Teil auch regelgeleitetes Handeln hinterfragt und den Bedingungen angepasst werden. Das setzt ein grundsätzliches Verstehen der Sachverhalte voraus. Gerade über das Klären des „Warum?“ kann das Verständnis für die Arbeitshandlung selbst und damit deren Akzeptanz/das Erkennen der Notwendigkeit dieser gefördert werden. Darüber hinaus werden Baufehler und damit Kosten vermieden, da das stoische Befolgen von Arbeitsregeln durch ein reflexives Abarbeiten dieser ersetzt wird.

Neben den Betrachtungsebenen werden die Aspekte des Arbeitssystems (Gegenstände, Prozesse, Mittel) durch die Faktoren Abstraktheit/Kompliziertheit sowie Komplexität determiniert. Das Wissen um dieses umfassende Bedingungsgefüge bildet die Grundlage für die Bewertung und Entwicklung von Repräsentationsformen. Wenn das Sachwissen über Repräsentationen verstehbar gemacht werden soll, müssen letztere die jeweiligen schwierigkeitsbestimmenden Merkmale widerspiegeln. Dies setzt voraus, dass die jeweils charakteristischen Merkmale (Inhalte und Inhaltsrelationen) der Aneignungsgegenstände bekannt sind.

Die Strukturierung der Inhalte gemäß der Matrix in Abbildung 5 erlaubt eine Zuordnung schwierigkeitsbestimmender Merkmale auf der Basis der jeweils immanenten Relationen, wie z. B. Struktur-Eigenschafts- oder Funktions-Konstruktions-Zusammenhänge (Aspekte des Arbeitssystems, vgl. Abb.5).

Hieraus werden zwei Hypothesen abgeleitet:

1. Lehrende können Repräsentationen in Hinblick auf ihre Lernhaltigkeit umso besser bewerten bzw. diese selbst entwickeln, je besser sie dazu in der Lage sind, die Aneignungsgegenstände sachlogisch zu strukturieren.
2. Die Auseinandersetzung mit einem konkreten Aneignungsgegenstand einschließlich seiner Merkmale steht in Korrelation zu den Repräsentationsmöglichkeiten, weshalb der Variantenreichtum an denkbaren Repräsentationen reduziert wird.

Die gewählte oder entwickelte Repräsentation ist aus einer didaktisch bzw. erkenntnis- sowie wahrnehmungstheoretisch induzierten Sichtweise zu optimieren. Innerhalb dieses Optimierungs- und Bewertungsprozesses ist der Abstraktionsgrad (Nähe zum Konkreten und damit die Anschaulichkeit des Sachinhalts), die Komplexität (Menge an Informationen, die eine Repräsentation enthält) sowie die Modalität (rekurriert auf die Art der Repräsentation als Text, Bild, Ton, Geruch etc.) der Repräsentation inhalts- und adressatenbezogen sowie in Bezug auf die anvisierten kognitiven Verstehensprozesse (=Ziele) zu variieren. Über die didaktische Auseinandersetzung wird sich demnach dem Optimum angenähert, wobei die Ziel-Inhalt-Adressaten-Relation das Korrektiv darstellt (vgl. Abb. 6).

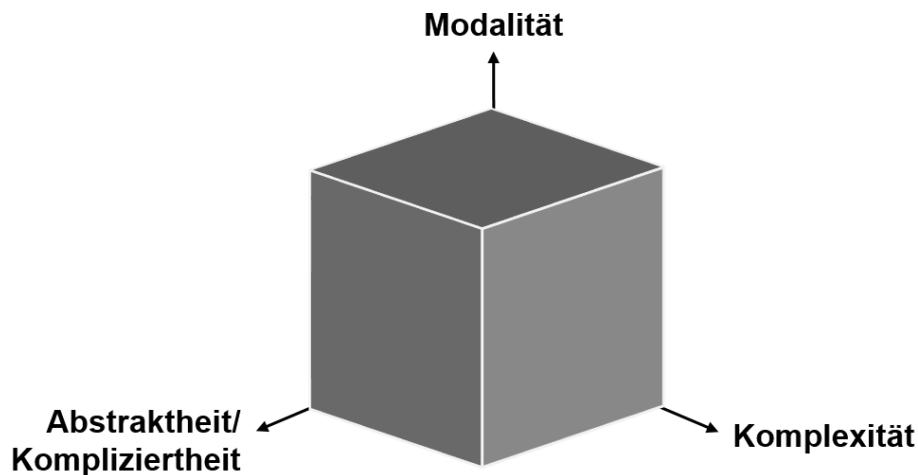


Abbildung 6: Ganzheit an denkbaren Repräsentationsformen für einen spezifischen Aneignungsgegenstand

Dieser (iterative) Prozess soll im Folgenden kurz exemplarisch anhand des Abstraktionsgrades beschrieben werden. Stehen finale Zusammenhänge (Zweck-Mittel) im Mittelpunkt des Lernprozesses, wie z.B. die Wahl eines für den Kunden zweckmäßigen Baustoffes, ist zu überlegen, ob diese Entscheidung bereits über die Eigenschaften und das Verhalten der Baustoffe oder über den Aufbau des Baustoffes erfolgreich begründet werden kann. Während Eigenschaften und Verhalten über erscheinungsaffine Repräsentationen zugänglich werden, bedarf ein Verständnis des Aufbaus eines Stoffes eher merkmalsaffiner Zugänge.

Steht das Verstehen kausaler Zusammenhänge (Ursache-Wirkung) im Vordergrund, müssen in der Regel nicht anschauliche Aspekte und Zusammenhänge, wie eben der Aufbau von Baustoffen auf der Teilchenebene oder der Prozess der Aushärtung von Bindemitteln oder der Kraftverlauf im Bauwerk, repräsentiert werden. Es müssen wesentliche Aspekte des Aneignungsgegenstandes, die theoretisch abgeleitet wurden und Ergebnis vorangegangener Erkenntnisprozesse sind, dargestellt werden. Dies erfordert eine wesensaffine Darstellung (vgl. Abb. 7).

In einem zweiten Schritt kann der Abstraktionsgrad noch weiter erhöht werden, indem inaffine, also symbolische Repräsentationen gewählt werden. Diese setzen voraus, dass die Vereinbarungen zur Bedeutung der Symbole mit den Lernenden erarbeitet wurden. Neben der Variation des Abstraktionsgrades sind – wie bereits formuliert – die Komplexität und die Modalität der Repräsentation zu bewerten bzw. zu gestalten. Bezugspunkte hierfür sind in jedem Fall die avisierten Erkenntnisprozesse der Lernenden sowie die potenziellen Erkenntnisbarrieren. Die bedingungsabhängigen Gestaltungskriterien sind weiter zu erkunden und in ihren interdependenten Wirkungen zu untersuchen. Im Ergebnis wird eine Zusammenstellung erwartet, die eine handlungsleitende Basis für die didaktische Entwicklung und Bewertung von Repräsentationsformen bietet.

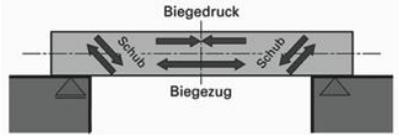
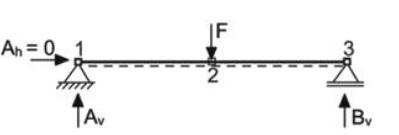
Beispiele	Wesentliche Merkmale	Repräsentationsform
	Repräsentation realer Phänomene (Wirkungen) Die Objekte werden (foto)realistisch abgebildet.	Erscheinungsaffin (realistische Bilder)
	Repräsentation des Wesens (Ursache und Bedingungen von Phänomenen)	Wesensaffin (Analogiebilder)
	Symbolische Repräsentation der Realität Die Darstellung der Wirkungen, Ursachen und ihren Bedingungen erfolgt mittels Symbolen (Vereinbarungen).	Inaffin (Logische Bilder)

Abbildung 7: Differenzierung der Repräsentationsformen nach dem Abstraktionsgrad (vgl. Schnotz 1994; Rieber 2000; Storz/Wiring 1987; Grafiken v. o.: www.beautifulnoise.de/wolfmelloh, Europa Lehrmittel, www.ki-smile.de)

5 Zusammenfassung

Perspektivisch ist der avisierte Ansatz zu prüfen, indem unterschiedliche Repräsentationsformen zu den verschiedenen inhaltlichen Aspekten zunächst theoriebewusst entwickelt bzw. gegebene Repräsentationsformen bewertet werden (deduktives Vorgehen). Die Repräsentationsformen sind im Anschluss im Kontext von Lehr-Lernprozessen in ihrer Wirkung zu prüfen, sodass in einem iterativen Prozess weitere Kriterien für die Darstellung sowie subjektiv bedeutsame schwierigkeiterzeugende Merkmale induktiv abgeleitet werden können. Hierzu sind der Einsatz sowie das Verstehen in unterrichtlichen Realsituationen und unter differenzierten Bedingungen empirisch zu prüfen. Der didaktische Ansatz für die Erstellung und Bewertung von Repräsentationsformen wird hierüber erweitert und validiert.

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet des „Erfahrbaren Lernens“. Online: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=972>. (08-07-2015).

Deutscher Bundestag (2011): Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Drucksache 17/7286. Online: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/072/1707286.pdf> (21-07-15).

Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin.

Kohls, CH. (2012): Erprobte Einsatzszenarien für interaktive Whiteboards. In: Medien in der Wissenschaft, 61, 187-197.

Levie, W.H./LENZ, R. (1982): Effects of Text Illustrations: A Review of Research. ICTJ, 30, H. 4, 195-232.

Niethammer, M. (2006): Berufliches Lehren und Lernen in Korrelation zur chemiebezogenen Facharbeit. Ansprüche und Gestaltungsansätze. Bielefeld.

Piaget, J. (1991): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. von Fatke, R. Frankfurt a.M., ungekürzte, durchgesehene Ausgabe.

Ray, G.D. (2009): E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Bern.

Renkl, A. (2009): Wissenserwerb. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg. 2. Aufl., 3-26.

Rieber, L.P. (2000): Computers, graphics and learning. Online:
<http://www.nowhereroad.com/cgl/CGLBook.pdf> (21-07-15).

Saborowski, J. (2000): Computervisualisierung und Modelldenken. Norderstedt.

Schnotz (1994): Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Weidemann, B. (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern, 95-147.

Schnotz, W. (2002): Towards an integrated view of learning from text and visual displays. In: Educational Psychology Review, 14, H. 1, 101-120.

Schnotz,W./Bannert, M. (1999): Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. In: Zeitschrift für Experimentelle Psychologie, 46, H. 3, 217-236.

Schnotz,W./Bannert, M. (2003): Construction and interference in learning from multiple representation. In: Learning and Instruction, 13, 141-156.

Schönburg, K. (2002): Historische Beschichtungstechniken. Erhalten und Bewahren. Berlin.

Steinbuch, K. (1977): Kommunikationstechnik. Berlin u. a.

Storz P./Wirsing, G. (Hrsg.) (1987): Unterrichtsmethodik Technische Chemie: Berufstheoretischer Unterricht. Leipzig.

Zitieren dieses Beitrages

Niethammer, M./Schweder, M. (2016): Es geht nichts über das Original!? – Ein Diskurs zur Repräsentation von Arbeitswelt. In: *bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung*, hrsg. v. Baabe-Meijer, S./Kuhlmeier, W./Meysner, J., 1-15. Online: http://www.bwpat.de/spezial13/niethammer_schweder_bwpat_spezial13.pdf (18.11.2016).

Die AutorInnen



Prof. Dr. MANUELA NIETHAMMER

Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Fachgebiet: Bautechnik, Holztechnik sowie

manuela.niethammer@tu-dresden.de

https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/ct/fachrichtung/ma/niethammer_manuela



Dipl. Berufspäd. MARCEL SCHWEDER

Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Fachgebiet: Bautechnik, Holztechnik sowie

marcel.schweder@tu-dresden.de

https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/btht/die-professur/beschaefigte-details/marcel_schweder