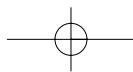
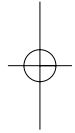
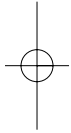
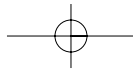


Einleitung

Dieter Euler

In der Didaktik der Berufsbildung dominiert vielerorts die Programmatik. Viele Schlagworte durchziehen sowohl die Berufsbildungspraxis als auch die Berufsbildungsforschung. Vor diesem Hintergrund soll dieser Band dazu beitragen, die zumeist klärungsbedürftigen Konzepte und Ziele an den Stand der Erkenntnisse anzubinden. Diese Absicht konkretisiert sich in zehn Bestandsevaluationen, die insgesamt die Kernfragen einer Berufsbildungsdidaktik aufnehmen und erörtern. Im Folgenden werden die Beiträge skizziert und mit ihren wesentlichen Fragestellungen eingeführt.

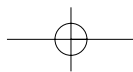




Dieter Euler

Gliederung

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | Entwicklung mehrdimensionaler Lehr-Lernumgebungen zur Förderung von überfachlichen Handlungskompetenzen | 11 |
| 1.1 | Bestandsevaluation 1: Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifizierung (Achtenhagen & Bendorf) | 11 |
| 1.2 | Bestandsevaluation 2: Lernkompetenzen (Metzger & Nüesch) | 13 |
| 1.3 | Sozialkompetenzen (Euler) | 14 |
| 1.4 | Zusammenfassung. | 16 |
| 2 | Entwicklung von validen Prüfungsverfahren | 18 |
| 2.1 | Bestandsevaluation 4: Valide Prüfung komplexer Handlungskompetenzen (Jabornegg & Waibel) | 18 |
| 2.2 | Bestandsevaluation 5: Valide Prüfung von Handlungskompetenzen in berufsbezogenen Prüfungen (Breuer & Lübke-König) | 19 |
| 2.3 | Zusammenfassung. | 20 |
| 3 | Potenzial zur Umsetzung anspruchsvoller Didaktikkonzepte. | 22 |
| 3.1 | Bestandsevaluation 6: Gestaltung der Lernpotenziale im schulischen Bereich (Dörig) | 22 |
| 3.2 | Bestandsevaluation 7: Zur Reflexion und Systematisierung von Praxiserfahrung im betrieblichen Kontext (Drees & Pätzold) | 24 |
| 3.3 | Zusammenfassung. | 26 |
| 4 | Entwicklung von Bildungsnetzwerken. | 28 |
| 4.1 | Bestandsevaluation 8: Regionale Berufsbildungsnetzwerke (Wilbers) | 28 |
| 5 | Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals. | 29 |
| 5.1 | Bestandsevaluation 9: Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz (Capaul & Seitz) | 29 |
| 5.2 | Bestandsevaluation 10: Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals (Sloane) | 30 |
| 5.3 | Zusammenfassung. | 32 |



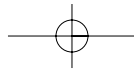
I Entwicklung mehrdimensionaler Lehr- Lernumgebungen zur Förderung von überfachlichen Handlungskompetenzen

Ein weit gehender Konsens besteht darin, dass in der Berufsbildung neben den fachlichen auch überfachliche Handlungskompetenzen zu fördern sind. Offen bleibt hingegen zumeist, was genau unter diesen Kompetenzen verstanden wird und wie ihre Förderung methodisch am besten geschehen kann. In diesem Zusammenhang ist zudem die Frage von Bedeutung, inwieweit unter den aktuellen Bedingungen in der Berufsbildung die ökonomische Verwendungsperspektive mit einer individuellen Entwicklungsperspektive in der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse in Einklang gebracht werden kann.

1.1 Bestandsevaluation I: Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifizierung (Achtenhagen & Bendorf)

Die Expertise von Achtenhagen und Bendorf fokussiert die Frage nach dem Stellenwert der individuellen Persönlichkeitsentwicklung in der Programmatik und Praxis der Berufsbildung. Diese Fragestellung erscheint angesichts der vielerorts beobachtbaren Tendenzen einer vornehmlich ökonomisch motivierten Qualifizierung von Arbeitskräften für die Ausrichtung und Positionierung der Berufsbildung von zentraler Bedeutung.

Achtenhagen und Bendorf machen zunächst die unterschiedlichen Verwurzelungen und Anbindungen der Persönlichkeitsentwicklung in der Berufsbildung deutlich. Mit Hinweis auf die DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung bezeichnen sie Bildung «als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung» und dokumentieren auf diese Weise einen zentralen Anspruch an die Berufsbildung. Sie gehen von der Prämisse aus, dass Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Berufsbildung nicht additiv (z. B. in allgemeinbildenden Fächern) zu fördern ist, sondern die Aus- und Weiterbildung integrativ durchziehen sollte. Vor diesem Hintergrund konzentrieren sie ihre Ausführungen darauf, (a) Persönlichkeitsentwicklung begrifflich zu konkretisieren und damit didaktisch greifbar zu machen, (b) die Kriterien für die Konstruktion der Lern-



Dieter Euler

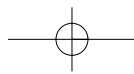
organisation zu konkretisieren und damit Hinweise für die methodische Gestaltung einer persönlichkeitsförderlichen Berufsbildung zu geben. Neben den normativen und theoretischen Ausführungen werden (c) Aussagen über die Praxis der Berufsbildung im Hinblick auf die Förderung einer Persönlichkeitsentwicklung vorgetragen.

a) Hinsichtlich der *Konkretisierung des Konstrukts* der «Persönlichkeitsentwicklung» erfolgt nach diversen Referenzen auf verbreitete Begriffsinventare eine Anbindung an die anthropologisch begründete Persönlichkeitstheorie von Roth und deren Weiterführung durch Reetz. Es erfolgt schliesslich eine Verdichtung auf die Persönlichkeitsbereiche.

- Humane Selbstkompetenz (Lernmotivation, moralische Urteilskompetenz);
- Sach- und Methodenkompetenz;
- Sozialkompetenz.

Diese Trias repräsentiert einen Zielhorizont, der aktuell als «berufliche Handlungskompetenzen» die aktuellen Berufsbildungsdiskussionen normativ ausrichtet, wenngleich sich in diesem Rahmen die begrifflichen Akzentuierungen und semantischen Ausprägungen zwischen unterschiedlichen Autoren häufig noch voneinander unterscheiden. Die Kompetenzbereiche werden in der Expertise in unterschiedlichem Differenzierungsgrad erläutert und im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand diskutiert. Innerhalb des ausführlich erörterten Bereichs der Selbstkompetenz werden auch Forschungsbefunde vorgetragen, die über relevante Gestaltungsfaktoren zur Förderung der Lernmotivation in der Berufsbildung informieren. An einzelnen Stellen werden zudem Fragestellungen für weiter gehende Forschungsaktivitäten erkennbar.

b) Wenn die Persönlichkeitsentwicklung die Berufsbildung integrativ durchziehen soll, dann ist neben der Präzisierung der Zielkonstrukte die Frage der geeigneten Gestaltung der Lernumgebung bedeutsam. Achtenhagen und Bendorf artikulieren eine nachdrückliche Präferenz für den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements/-umgebungen und präzisieren unter Bezugnahme auf eigene Forschungsarbeiten diesen methodischen Rahmen über eine Vielzahl von Konstruktionsprinzipien. In der Gesamtschau entsteht eine konsistente Vorstellung über die Konstruktion von didaktischen Prozessen, die eine Förderung von persönlichkeitsfördernden, beruflichen Handlungskompetenzen ermöglichen können.



- c) Hinsichtlich der Praxis der Berufsbildung führen Achtenhagen und Bendorf aus, dass zumindest für bestimmte Unternehmungen zwischen der angestrebten ökonomischen Entwicklung und einer umfassenden beruflichen Qualifizierung, unter Einschluss der Persönlichkeitsentwicklung, kein Gegensatz besteht. Die notwendige Differenzierung zwischen unterschiedlichen Unternehmungen wird zudem erkennbar, wenn mit Blick auf die Untersuchung der Lernpotenziale von Arbeitsplätzen herausgearbeitet wird, dass zwischen Unternehmen, aber auch zwischen Abteilungen und ihren Ausbildungsverantwortlichen innerhalb der Unternehmen, wesentliche Unterschiede bestehen.

1.2 Bestandsevaluation 2: Lernkompetenzen (Metzger & Nüesch)

Die Expertise von Metzger und Nüesch strukturiert und diskutiert die Erkenntnislage über die Förderung von (Selbst-)Lernkompetenzen. Mit der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen wird eine Zieldimension aufgenommen, die insbesondere im Zusammenhang mit der verbreiteten Forderung nach «lebenslangem Lernen» verstärkt in die bildungspolitische Diskussion eingeflossen ist. Die vorgelegte Untersuchung besitzt im Hinblick auf die Studie von Achtenhagen und Bendorf sowohl vertiefende als auch ergänzende Elemente: Ergänzungen ergeben sich beispielsweise im Hinblick auf die Befunde zur Lernmotivation (im Sinne einer Bereitschaft zum selbstständigen Lernen), Vertiefungen zeigen sich hinsichtlich der weiteren Ausdifferenzierung dieser spezifischen überfachlichen Handlungskompetenz. Metzger und Nüesch unterscheiden in ihren Untersuchungen zwischen (a) der Klärung und semantischen Präzisierung des Konstrukts «Lernkompetenz» sowie (b) der Darstellung von Erkenntnissen über die Förderung von Lernkompetenzen. In diesem Sinne nehmen sie – wie schon Achtenhagen und Bendorf – einen Ziel-Methoden-Zusammenhang auf.

- a) Die Notwendigkeit einer präzisen Begrifflichkeit wird deutlich, wenn Metzger und Nüesch auf einige eher verwirrende Begriffsdefinitionen in den aktuellen Berufsbildungsdiskussionen hinweisen. So wird Lernkompetenz in einer Quelle als Teilkompetenz zu Sozialkompetenzen eingeführt, in anderen Zusammenhängen wird eine konzeptionelle Nähe zu Methodenkompetenzen hergestellt, wobei der Methodenbegriff sehr weit ausgelegt wird. Vor diesem Hintergrund ist es unverzichtbar, Lernkompetenz an ein spezifisches Lernverständnis anzubinden. Ausgehend



Dieter Euler

von einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis verstehen Metzger und Nüesch unter Lernkompetenz im Kern die Bereitschaft und Fähigkeit zur selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle des (eigenen) Lernens, wobei Lernen als Erwerb von deklarativem, prozeduralem und konditionalem Wissen gefasst wird. Erweiternd zu dem Wissenserwerb beinhaltet die Lernkompetenz die positive Gestaltung von Lernsituationen und die Anwendung auf modelltypische Lernsituationen (z. B. Umgang mit unterschiedlichen Prüfungsformen oder Lernverfahren wie etwa Frontal- oder Projektunterricht). Offen bleibt, inwieweit neben dem Wissenserwerb beispielsweise auch das Lernen von Fertigkeiten oder Einstellungen einbezogen ist.

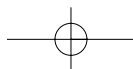
- b) Hinsichtlich der didaktischen Förderung wird zwischen Ansätzen auf der Makro- sowie auf der Mikroebene unterschieden. Für beide Ebenen werden zunächst die prinzipiellen Optionen dargestellt, um dann unter Würdigung der Forschungslage eine eigene Präferenz vorzuschlagen. Schliesslich werden konkrete Beispiele aus der schulischen Praxis dargestellt, die eine Umsetzung von einzelnen Ansätzen dokumentieren.

Auf der Makroebene wird zwischen Massnahmen zur individuellen Förderung und solchen auf kollektiver Ebene unterschieden. Neben dem indirekten Ansatz des unbewussten Lernmodells stehen auf der kollektiven Ebene direkte Ansätze im Sinne eines eigenständigen Faches, der Integration in den Fachunterricht oder einer Kombination aus den beiden Verfahren. Die Befundlage im Hinblick auf die Anwendung der Ansätze ist noch lückenhaft, insofern werden die vorgetragenen Empfehlungen auch durch pragmatische Überlegungen über verfügbare Zeitressourcen u. a. m. beeinflusst.

Auf der Mikroebene werden fünf Phasen unterschieden, auf die sich eine Schulung von Lernstrategien beziehen kann. Der Ansatz betont dabei in besonderer Weise die Anbindung an bereits für den Lernenden verfügbare Lernstrategien sowie den Transfer entwickelter Lernstrategien auf unterschiedliche Anwendungskontexte.

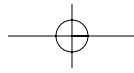
1.3 Bestandsevaluation 3: Sozialkompetenzen (Euler)

Die Expertise von Euler nimmt ein didaktisches Problem auf, das auf der programmatischen Ebene mit vielen Ansprüchen, auf der Ebene der Umsetzung hingegen mit vielen offenen Fragen verbunden ist. So ist man sich derzeit in allen Bereichen des Bildungssystems darüber einig, dass



neben kognitiv-fachlichen u. a. auch soziale Handlungskompetenzen gefördert werden sollen. In der Bildungspraxis stellt der Ruf nach Sozialkompetenzen jedoch häufig nicht mehr dar als eine unbestimmte Forderung, als ein positiv besetzter Sammelbegriff für ein Konglomerat vielfältiger Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Sofern Präzisierungen angeboten werden, ist der theoretische Kontext zumeist nicht erkennbar. Vor diesem Hintergrund wird in der Expertise der Erkenntnisstand im Hinblick auf die folgenden didaktischen Kernfragen aufgearbeitet: a) Wie können Sozialkompetenzen semantisch präzisiert und als Lernziel bestimmt werden (curriculare Dimension)? b) Wie können Sozialkompetenzen methodisch gefördert werden (methodische Dimension)? c) Wie können Sozialkompetenzen im Rahmen einer Lern-erfolgsprüfung festgestellt und beurteilt werden (evaluative Dimension)? d) Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Förderung von Sozialkompetenzen in einer Institution (institutionell-organisatorische Dimension)?

- a) Im Hinblick auf die notwendige Präzisierung schlägt Euler nach einem kritischen Streifzug durch die Literatur ein Verfahren vor, das eine Anbindung an den curriculumtheoretischen Erkenntnisstand ermöglicht. So wird zum einen herausgearbeitet, dass die alleinige Bezeichnung einer Verhaltenskomponente (z. B. Kommunikationsfähigkeit) für eine Konkretisierung nicht ausreicht. Vielmehr ist es erforderlich, die Verhaltenskomponente mit einer Inhalts- sowie einer Situationskomponente zu verbinden. Zum anderen ist die normative Ausrichtung einer spezifischen Sozialkompetenz zu klären und auszuweisen. Beispielsweise könnte die Sozialkompetenz «Konflikte über Sachfragen mit Kollegen klären» oder «Beratungsgespräche über Finanzanlagen mit Kunden führen» normativ sehr unterschiedlich ausgerichtet werden. Im ersten Fall könnte die Konfliktklärung beispielsweise im Sinne einer Durchsetzungs-, Anpassungs- oder Verständigungsorientierung erfolgen. Im zweiten Fall könnte die Beratung stärker die Interessen des Kunden oder die der Bank in den Vordergrund stellen. Das vorgeschlagene Verfahren der Präzisierung von Sozialkompetenzen verbindet curriculumtheoretische mit kommunikationspsychologischen Überlegungen und bietet ein zwar anspruchsvolles, jedoch stringentes Modell für die Begründung und Präzisierung von Lernzielen unter Einbeziehung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen.
- b) Hinsichtlich der Frage nach der methodischen Förderung von Sozialkompetenzen werden zunächst die lerntheoretischen Fundierungen für das Lernen von Sozialkompetenzen entwickelt. Ausgangspunkt ist die



Dieter Euler

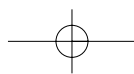
Feststellung, dass sich viele der verfügbaren Lerntheorien auf den kognitiven Erwerb von Wissen konzentrieren, die im Rahmen der Förderung von Sozialkompetenzen relevante Aspekte des Erwerbs von Fertigkeiten und Einstellungen hingegen nicht angemessen integrieren. Vor diesem Hintergrund entsteht ein Modell, das konkrete Ansatzpunkte für das lehrmethodische Handeln identifiziert und konzeptionell aufarbeitet. Unter Bezugnahme auf dieses Modell werden makro- und mikrodidaktische Prinzipien sowie exemplarisch konkrete Ansatzpunkte für die methodische Förderung von Sozialkompetenzen eingeführt und erläutert.

- c) Da die Frage der validen Lernerfolgsprüfung von überfachlichen Handlungskompetenzen in einer eigenen Bestandsevaluation aufgearbeitet wird, konzentrieren sich die Ausführungen auf die Identifizierung der relevanten Anschlussfragen. Im Einzelnen wird deutlich, dass im Hinblick auf die Prüfungsgestaltung zwar zahlreiche Ansätze und Piloterprobungen existieren, in diesem Bereich jedoch noch ein beachtlicher Entwicklungsbedarf besteht.
- d) Schliesslich wird das Problem nach den förderlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklung und den Transfer von Sozialkompetenzen bearbeitet. Die Transferfrage stellt sich in der Didaktik generell, bekommt jedoch im Kontext der Förderung von Sozialkompetenzen eine besondere Bedeutung. Es wird deutlich, dass Transferförderung nicht nur von der mikrodidaktischen Gestaltung eines Bildungsangebots abhängt, sondern im Prozess der Umsetzung hochgradig von der Beteiligung der jeweiligen Umwelt abhängt.

1.4 Zusammenfassung

In der Berufsbildung besteht ein breiter Konsens darüber, dass neben fachlichen auch überfachliche Handlungskompetenzen zu fördern sind. Insbesondere in der Praxis bleibt hingegen häufig offen, was konkret unter diesen Konstrukten verstanden wird und wie die Förderung methodisch am besten geschehen kann.

Auch in der Literatur finden sich unter den Überschriften «überfachliche Handlungskompetenzen» oder auch «Schlüsselqualifikationen» zahlreiche Begriffe mit unterschiedlichen semantischen Belegungen. Dabei werden in der didaktischen Fachdiskussion vornehmlich drei Kompetenzbereiche unterschieden:





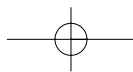
Einleitung

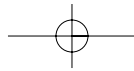
- Sachkompetenz (im Sinne eines kompetenten Umgangs mit Sachen, beispielsweise im Hinblick auf das Wissen über relevante Gegebenheiten oder Geschehnisse in Beruf oder Privatleben);
- Selbstkompetenz (im Sinne eines kompetenten Umgangs mit der eigenen Person, beispielsweise im Hinblick auf die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem selbstständigen Lernen);
- Sozialkompetenzen (im Sinne eines kompetenten Umgangs mit anderen Personen, beispielsweise im Hinblick auf das Kommunizieren über Fachfragen in Konflikt- oder Teamsituationen).

Die Kompetenzbereiche stellen spezifische Fokussierungen im Rahmen eines ganzheitlichen Handlungszusammenhangs dar, d. h. sie spielen im praktischen Handeln zumeist zusammen. Ihre analytische Unterscheidung dient demgegenüber u. a. dem Zweck, sie für eine gezielte didaktische Förderung greifbar zu machen.

Der in der didaktischen Literatur häufig verwendete Begriff der Methodenkompetenz ist in sich unklar, da der Methodenbegriff mehrdimensional ansetzt. Die Expertisen zeigen, dass Methodenkompetenz sowohl unter Sachkompetenz (z. B. im Sinne der Anwendung von Problemlösungsmethoden) als auch unter Selbstkompetenz (z. B. im Sinne von Lernmethodenkompetenz) und Sozialkompetenz (z. B. im Sinne der Anwendung von Methoden der Konfliktlösung) subsumiert werden kann. Aufgrund dieser Unschärfe sollte er daher nicht weiter verwendet werden. Im Hinblick auf weitere Forschungsaktivitäten wird dafür plädiert, mit Kompetenzkonstrukten zu arbeiten, die auf der Ebene der drei unterschiedenen Bereiche liegen oder unter sie subsumiert werden können. So wäre beispielsweise die «Lernkompetenz» ein Teilkonstrukt der Selbstkompetenz.

Die Bestandsevaluationen bieten einerseits einen Rahmen für die Systematisierung der Zieldimensionen der Berufsbildung, andererseits wird der Forschungsstand im Hinblick auf die Förderung verbreiteter Zielkonstrukte vorgestellt. Damit sind Anschlusspunkte für weitergehende Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten definiert.





Dieter Euler

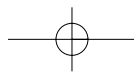
2 Entwicklung von validen Prüfungsverfahren

Die aufgenommenen überfachlichen Handlungskompetenzen werden sich in der Berufsbildungspraxis nur durchsetzen, wenn sie mit validen und praktikablen Prüfungsverfahren verbunden werden. Vor diesem Hintergrund begründen sich drei zentrale Fragestellungen: Wo steht die Prüfungspraxis im Hinblick auf die neuen Anforderungen, die aus der zunehmenden Bedeutung überfachlicher Handlungskompetenzen resultieren? Welche Verfahren zur Gestaltung einer validen Prüfung sind bereits verfügbar? Wo liegen mögliche Probleme in der Umsetzung dieser Verfahren?

2.1 Bestandsevaluation 4: Valide Prüfung komplexer Handlungskompetenzen (Jabornegg & Waibel)

Jabornegg und Waibel nehmen diese Fragen auf, wobei ihr Fokus hinsichtlich der Prüfungspraxis auf der Schweiz liegt. Die Untersuchung stellt zunächst die grundlegenden Zusammenhänge in der Entwicklung valider Prüfungen dar, wobei die Ausführungen dann auf die Prüfung von komplexen Zielkonstrukten ausgelegt und angewendet werden. Im Einzelnen werden die zentralen Entscheidungskomponenten angeführt, welche die in der Literatur dominierenden Gütekriterien einschliesslich der immanenten Spannungsverhältnisse referiert und die Voraussetzungen für eine valide Prüfung thematisiert. In der Anwendung werden u. a. Hinweise auf unterschiedliche Ansätze zur Prüfung von Sozialkompetenzen vorgetragen. Der häufige Hinweis auf die notwendige Balance zwischen den Kriterien der Validität, Zuverlässigkeit, Objektivität, Chancengerechtigkeit und Prüfungsökonomie zeigt, dass diese Frage aktuell eine hohe Bedeutung in der Theorie und Praxis von Prüfungen besitzt.

Die grundlegenden theoretischen Ausführungen erfahren dann eine Kontrastierung durch Aussagen über die Prüfungspraxis in der Schweiz. Auf der Grundlage verschiedener Evaluationen von unterschiedlichen Prüfungen (z. B. kaufmännische Lehrabschlussprüfungen, Berufsmaturaprüfungen) am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, wird deutlich, dass sich die überfachlichen Zielkonstrukte noch nicht in der Prüfungspraxis widerspiegeln. Dort dominieren immer noch Aufgaben mit Bezug auf die unteren Stufen der kognitiven Verhaltens-taxonomie; die Ansprache höherer kognitiver Prozesse bleibt weitgehend



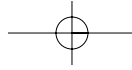
die Ausnahme. Selbst gemessen am Anspruch der jeweils zugrunde liegenden Lehrpläne, die bis vor kurzem überfachliche Handlungskompetenzen bestenfalls andeuteten, besitzen die Prüfungen nur eine begrenzte Validität. Entsprechend besteht auch für die Unterrichtspraxis keine Notwendigkeit, auf prüfungsirrelevante Handlungskompetenzen einzugehen und diese zu fördern.

Zurzeit vollziehen sich in der Schweiz zumindest auf der rechtlichen Ebene wesentliche Veränderungen. Diese werden massgeblich getragen durch die Unzufriedenheit, insbesondere grösserer Betriebe mit der begrenzten Aussagekraft der bisherigen Prüfungsergebnisse. Das neue Berufsbildungsgesetz spricht nicht mehr nur von Prüfungen, sondern von Qualifikationsverfahren, was den Einsatz unterschiedlicher Prüfungsverfahren und -methoden ermöglicht. Sowohl im neuen Berufsbildungsgesetz als auch in den darauf basierenden berufsspezifischen Reglementen wird auch der validen Überprüfung von Lern- und Sozialkompetenzen eine hohe Bedeutung zugeordnet. Gleichzeitig bestehen jedoch noch keine verbreiteten Konzepte für die Umsetzung dieser Programmatik. Zudem wird deutlich, dass mit neuen Prüfungsverfahren auch erhöhte Anforderungen an das Prüfungspersonal entstehen. Insgesamt zeigt sich eine markante Diskrepanz zwischen tradierten Prüfungspraktiken, einem starken Innovationsdruck und schwierigen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die notwendigen Prüferkompetenzen.

2.2 Bestandsevaluation 5: Valide Prüfung von Handlungskompetenzen in berufsbezogenen Prüfungen (Breuer & Lübke-König)

Die Ausführungen von Breuer und Lübke-König bilden eine ausgezeichnete Fortführung der zuvor referierten Bestandsevaluation. In dieser Expertise werden innovative Konzepte und Realisationsansätze zur Prüfung komplexer Handlungskompetenzen vorgestellt, die ausserhalb der Schweiz entstanden sind. Dabei wird unterschieden zwischen Prüfungsverfahren und neuen Formen der Prüfungsorganisation. Neben der Darstellung der Innovationen werden erste Erfahrungen diskutiert, die überleiten zu offenen Fragen und Forschungsdesiderata.

Neben dem Hinweis auf die Entwicklungen im Rahmen der PISA-Studie, in der u. a. das Konstrukt «Problemlösekompetenz» theoretisch fundiert und in entsprechende Instrumente überführt wurde, wird ein



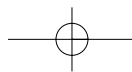
Dieter Euler

Instrument zur Prüfung von Kompetenzen des selbst gesteuerten Lernens vorgestellt. Mit Blick auf die Entwicklungen in Deutschland wird auf die innovativen Prüfungsverfahren im Rahmen der Neuordnung einzelner Ausbildungsberufe eingegangen. Im Einzelnen werden die «Betriebliche Projektarbeit» (als Teil der Abschlussprüfung in den IT-Berufen) und das «Kundenberatungsgespräch» (als Teil der Abschlussprüfung für Versicherungs-, Bank-, Kraftfahrzeugkaufleute) diskutiert. Unter Hinweis auf Erfahrungen in den USA sowie in den Niederlanden wird die Portfolio-Methode aufgenommen, mit deren Hilfe zum einen Leistungen im Zusammenhang mit der Lösung von authentischen Problemen in das Prüfungssystem integriert werden können, zum anderen auch Formen der modularisierten bzw. ausbildungsbegleitenden Prüfungsorganisation erleichtert werden. Ferner wird auf die Möglichkeiten von Computersimulationen eingegangen, wobei sich diese sowohl auf die Prüfung von kognitiven als auch von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen beziehen.

Die Umsetzungserfahrungen dokumentieren neue Möglichkeiten, aber auch teilweise noch nicht bewältigte Schwierigkeiten. Viele Prüfungsverfahren zeigen sich zwar als durchaus valide, aber auch als vergleichsweise aufwändig. Eine Schwierigkeit tritt häufig dann auf, wenn überfachliche Handlungskompetenzen notwendigerweise gemeinsam mit fachlichen geprüft werden (z. B. Kundenberatungsgespräch über ein spezifisches Produkt). Aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit der beiden Kompetenzbereiche lassen sich die Prüfungsleistungen u. U. nur schwer zuordnen. Schliesslich hängt die Anwendung anspruchsvoller Verfahren und Organisationsformen der Prüfung massgeblich von der Kompetenz des Prüfungspersonals ab, hier ergeben sich insbesondere dann Probleme, wenn die Prüfungen «in die Fläche» gehen, d. h. eine hohe Zahl von Prüfungen zu bewältigen ist.

2.3 Zusammenfassung

Der Prüfungsbereich ist ein Kernbereich für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. So zeigt sich insbesondere in der Schweiz noch eine markante Diskrepanz zwischen der tradierten Prüfungspraxis und den erhöhten Ansprüchen an eine valide Prüfung – sowohl bezogen auf die Zielaussagen in den alten Lehrplänen, insbesondere jedoch im Hinblick auf die Förderung von Lern- und Sozialkompetenzen als Anspruch an eine zukunftsorientierte Berufsbildung. Die Notwendigkeit einer Reform ist dabei weitgehend unbestritten, nicht zuletzt auch seitens der «Abnehmer»



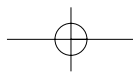


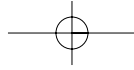
Einleitung

in den Unternehmen, welche die Aussagekraft von Prüfungsergebnissen häufig als sehr niedrig einschätzen.

Mittlerweile liegen neue Prüfungsverfahren und -organisationsformen vor, die auch im Rahmen der schweizerischen Berufsbildung erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden können. Neben den Prüfungen, die unter Selektionskriterien durchgeführt werden, sind im Bereich der Förderung von überfachlichen Handlungskompetenzen solche hervorzuheben, die der Unterstützungs- und Rückmeldefunktion eine höhere Bedeutung zuschreiben.

Die Validität wird aktuell als ein prioritäres Gütekriterium verstanden, wengleich in der praktischen Umsetzung versucht wird, eine akzeptable Balance, insbesondere mit den anderen Gütekriterien zu finden.





Dieter Euler

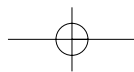
3 Potenzial zur Umsetzung anspruchsvoller Didaktikkonzepte

Die in den beiden vorangegangenen Forschungsfeldern thematisierten didaktischen Programmatiken stehen im Kontext der je spezifischen institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Lernorte. Lehr-Lernprozesse vollziehen sich in der Berufsbildung innerhalb einer pluralen Struktur von Lernorten. Im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes erhalten dabei einzelne Lernorte neue Bedeutungszuschreibungen (z. B. die Berufsfachschule), während die traditionelle Rollenzuschreibung im Hinblick auf bestehende Lernorte und deren Zusammenwirken neu zu überdenken ist. Dies stellt die Frage, welches Potenzial die Lernorte im Hinblick auf die Zieldimensionen einer Berufsbildung besitzen.

Im Einklang mit den Überlegungen im Kontext der beiden zuvor skizzierten Forschungsfelder wird als ein zentrales Qualitätskriterium formuliert, Lernen innerhalb und zwischen den Lernorten in der Dualität von Theorie und Praxis, Denken und Tun, Aktion und Reflexion, Systematik und Kasuistik zu organisieren. Dieses Prinzip ist mittlerweile weithin anerkannt, es unterliegt didaktischen Konzepten des handlungsorientierten Lernens, und es wird nicht nur für die Ausbildung, sondern verstärkt auch für das Lernen in anderen Bildungsbereichen (z. B. Weiterbildung, Studiengänge) gefordert und erprobt. Es wird u. a. in schulisch getragenen Bildungsgängen in anderen Staaten verstärkt aufgenommen und umgesetzt, indem schulische Lernphasen mit Praxiselementen verbunden werden, um auf diese Weise den Lernerfolg zu steigern (Konvergenz in der didaktischen Gestaltung von Berufsbildungssystemen). Dabei gilt prinzipiell, dass sich Dualität als didaktisches Prinzip in vielfältigen Lernortkombinationen realisieren lässt, d. h. es ist nicht auf die Organisationsform des dualen Systems begrenzt.

3.1 Bestandsevaluation 6: Gestaltung der Lernpotenziale im schulischen Bereich (Dörig)

Dörig untersucht in seiner Expertise, inwieweit die vielfach analysierten Mängel des berufsschulischen Unterrichts durch eine handlungsorientierte Gestaltung von Curricula und Unterricht überwunden werden können.



Die Studie geht an verschiedenen Stellen auf die Bezugssysteme einer handlungsorientierten Didaktik ein und stellt so die vielerorts vorgetragenen programmatischen Formeln in einen theoretischen Begründungskontext. Im Einzelnen werden insbesondere Ansätze aus der Arbeits- und Kognitionspsychologie angeführt und didaktisch interpretiert. Darüber hinaus werden zentrale Bestimmungsmerkmale von Handlungskompetenzen hervorgehoben, deren Beachtung mit wesentlichen Konsequenzen im Hinblick auf die praktische Umsetzung verbunden ist. So wird insbesondere darauf hingewiesen, dass die Förderung von Handlungskompetenzen (z. B. Sozialkompetenzen) nur im Zusammenhang mit konkreten Inhalten und in spezifischen Situationskontexten erfolgen kann. In diesem Sinne sind Vorstellungen über die (handlungsorientierte) Gestaltung des Lehr-Lernprozesses notwendigerweise mit curricularen Überlegungen zu verbinden.

Auf der Grundlage seiner theoretischen Fundierungen untersucht Dörig dann vier ausgewählte Unterrichtskonzepte, die den Anspruch einer handlungsorientierten Didaktik erheben. Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich diese zunächst sehr allgemeine Etikette «Handlungsorientierung» interpretiert und verwendet wird, wobei die theoretischen Bezugssysteme z. T. variieren, teilweise aber auch nur schwer rekonstruierbar sind. Für die Umsetzung dieser Ansätze in die Praxis führt dies zu der Problematik, dass sich die Unschärfen in den konzeptionellen Grundlagen in entsprechend beliebigen praktischen Unterrichtsbeispielen weiterführen. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass sich in der Unterrichtspraxis Verengungen im Hinblick auf eine einseitige Betonung des praktischen Tuns ebenso unter dem Anspruch einer «Handlungsorientierung» finden, wie die Verkürzung der curricularen Entscheidungen auf betriebliche Verwertungsinteressen. Insgesamt zeigt sich ein grundlegendes Dilemma, das mit der Umsetzung des Konzepts verbunden ist: Da die handlungsorientierte Didaktik keine konkreten fachdidaktischen Umsetzungsempfehlungen impliziert, sondern im Sinne einer Prinzipendidaktik lediglich Kriterien einführt, besteht aus Sicht der Lehrkräfte eine mehr oder weniger ausgeprägte Gestaltungsoffenheit, zugleich aber auch eine Gestaltungsbedürftigkeit. Je mehr die theoretische Basis aus dem Blick gerät und je mehr einzelne Prinzipien sich verselbstständigen, desto problematischer werden die Umsetzungsergebnisse. Vor diesem Hintergrund entsteht die Frage, wie die Gestaltungsoffenheit seitens der Lehrkräfte so genutzt werden kann, dass die grundlegenden Intentionen und Innovationsansprüche des Konzepts gewahrt bleiben.

Auf dieser Grundlage arbeitet Dörig die curricularen und unterrichtlichen Kernfragen heraus, die im Rahmen der didaktischen Gestaltung von



Dieter Euler

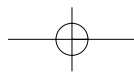
handlungsorientierten Didaktikkonzepten zu beantworten sind. Dabei wird auch deutlich, dass die Umsetzung nicht ausschliesslich über die Gestaltung von so genannten «komplexen Lehr-Lern-Arrangements» erfolgen muss. Auch angesichts der bestehenden Implementationsbedingungen in den Schulen wäre vielmehr verstärkt darauf zu achten bzw. zu untersuchen, inwieweit auch traditionelle und weit verbreitete Unterrichtsformen (z. B. Lehrgespräch) für die Förderung von überfachlichen Handlungskompetenzen im Rahmen von handlungsorientierten Didaktikkonzepten genutzt werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich in den Schulen ein neuer Dualismus ausprägt, nämlich derjenige zwischen einem Normalunterricht und einem Unterricht in handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements.

3.2 Bestandsevaluation 7: Zur Reflexion und Systematisierung von Praxiserfahrung im betrieblichen Kontext (Drees & Pätzold)

Ausgehend von dem weiter oben erläuterten Qualitätskriterium einer didaktischen Verzahnung von praktischem Tun und theoretischer Reflexion, wird im Gegensatz zur Schule für den Lernort Betrieb in der Berufsbildung nicht ein praktisches Anwendungs-, sondern ein Reflexionsdefizit vermutet.

Die Expertise von Drees und Pätzold konzentriert sich daher auf zwei Fragen: (a) Welche didaktischen Ansätze mit einer expliziten Betonung reflexiver Lernphasen sind im Bereich der betrieblichen Berufsbildung bekannt? (b) Welche Rahmenbedingungen zur Realisierung einer pädagogisch motivierten Praxisreflexion existieren im Rahmen der betrieblichen Berufsbildung?

- a) Als pädagogisch motivierte Praxisreflexion verstehen Drees und Pätzold das «analysierende, systematisierende, kritisch abwägende, vertiefende und perspektivenbildende Nachdenken ... über die Erfahrungen während einer Phase der (Mit-)Tätigkeit in betrieblichen Arbeitsbereichen». In diesem Sinne bildet die Praxisreflexion diejenige Aktivität, um zunächst noch flüchtige Erlebnisse zu greifbaren Lernerfahrungen zu verarbeiten. Bezogen auf den Prozess einer vollständigen Handlung ist die Reflexion in den Schritten der Planung und der Kontrolle aufgehoben, wobei das praktische Tun in der Phase der Durchführung verankert ist.



Die Verschränkung von praktischem Tun und theoretischer Reflexion kann in einem Bildungsgang unterschiedlich organisiert werden. So gibt es im Hinblick auf die duale Berufsausbildung das weit verbreitete Verständnis, Praxis (bzw. Tun) finde im Betrieb, Theorie (bzw. Reflexion) hingegen in der Schule statt. Diese Lernorganisation erforderte eine enge didaktische Abstimmung der Lernorte im Sinne eines Gleichlaufcurriculums: Ein Lerngegenstand würde nahezu zeitgleich in Betrieb und Schule erarbeitet. Unter den institutionellen Bedingungen einer Berufsausbildung ist dies in der Regel nicht durchführbar. Insofern wird eine didaktische Verzahnung primär nicht zwischen, sondern innerhalb der Lernorte hergestellt werden müssen, d. h. auch in der Schule sind praktische und im Betrieb sind auch reflexive Lernphasen gefordert.

Dies hat insbesondere im Kontext von Grossbetrieben zur Entwicklung von zahlreichen Konzepten geführt, die dem Anspruch an eine handlungsorientierte Didaktik gerecht zu werden versuchen. Exemplarisch werden die Leittextmethode, das Projektlernen sowie Konzepte des erfahrungsorientierten Lernens erwähnt. Drees und Pätzold unterscheiden in diesem Zusammenhang deutlich zwischen Konzept und breiter Implementierung. Im Einzelnen können sich diese Formen der Lernorganisation auch innerbetrieblich an unterschiedlichen Lernorten vollziehen, wobei grob zwischen on-, near- und off-the-job unterschieden wird. Aus Kostengründen werden off-the-job-Ansätze (z. B. seminaristische Schulung, systematische Unterweisung in Lehrwerkstätten) reduziert bzw. ausgliedern versucht, andererseits haben near-the-job-Konzepte (z. B. Lerninsel, Qualitätszirkel, Selbstlernzentren, Juniorenfirmen) in den letzten Jahren neue Impulse erfahren. Während off- und near-the-job-Konzepte durch die Bereitstellung von Zeitressourcen und professioneller Unterstützung spezifische Reflexionspotenziale beinhalten, steht dies bei arbeitsplatzbezogenen on-the-job-Konzepten zumeist in Frage.

- b) Reflexion erfordert – neben der Existenz von erfahrungsbedeutsamen Praxisgrundlagen – als unverzichtbare Rahmenbedingungen Zeitfreiräume und Reflexionskompetenzen. Sofern die Lernenden die Kompetenz zur Selbstreflexion nicht oder erst unzulänglich besitzen, benötigen sie eine externe Unterstützung durch Lehrende. Damit sind die *strukturellen und personalen Kriterien* bezeichnet, mit deren Hilfe die innerbetrieblichen Lernorte untersucht werden können.

Drees und Pätzold stellen diese Betrachtung in den Kontext unterschiedlicher Strukturierungsgrade. Sie verdichten ihre Überlegungen auf drei Strukturierungstypen von Ausbildung und damit verbundenen



Dieter Euler

Rahmenbedingungen für die Realisierung einer Praxisreflexion. Korrespondierend dazu unterscheiden sie unterschiedliche Rahmenbedingungen im Hinblick auf die personale Unterstützung von betrieblichen Lernprozessen, die auf die verschiedenen Funktionen (haupt-, nebenberufliches Ausbildungspersonal), teilweise losgelöst davon aber auch auf unterschiedliche Aufgabenverständnisse und Bereitschaften für ein pädagogisches Engagement, zurückzuführen sind.

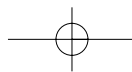
Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Reflexionsproblematik ein Spannungsfeld: Je praxisnäher die Erfahrungsgrundlagen für die Reflexion (ideal: on-the-job), desto unwahrscheinlicher ist die Verfügbarkeit von Bildungspersonal, das bei der reflexiven Aufarbeitung dieser Grundlagen helfen könnte. Je professioneller die Reflexionsunterstützung (ideal: off-the-job-Massnahmen mit professionellem Bildungspersonal), desto schwieriger sind die reflexionsträchtigen Erfahrungsgrundlagen greifbar. Als Kompromiss bieten sich entweder Mittelwege (z. B. near-the-job-Massnahmen) oder die verstärkte Förderung von Kompetenzen zur Selbstreflexion (als Teil der Lernkompetenz) bei den Lernenden an.

3.3 Zusammenfassung

Untersuchungen über die Rahmenbedingungen der Lernorte zur Förderung einer qualitativ hochwertigen Berufsbildung können in doppelter Hinsicht von Interesse sein:

- So könnten sie die Suche nach dem «besten» Lernort anleiten. Eine solche Perspektive würde allerdings nicht ausreichend die Erfahrung berücksichtigen, nach der Lernortkombinationen in konkreten Berufsbildungssystemen historisch gewachsen sind und alle Lernorte spezifische Vor- und Nachteile besitzen. Im Ergebnis kommt man zu der Erkenntnis, dass es nicht den einen bzw. einen besten Lernort gibt.
- Dies führt zu der Fragestellung, die den beiden Bestandsevaluationen zugrunde gelegt wurde: Welche spezifischen Lernpotenziale besitzen Betrieb und Schule als zwei der real existierenden Lernorte heute?

Als Qualitätskriterium für diese Potenzialbetrachtungen wurde der Anspruch aus der aktuellen Berufsbildungsdiskussion aufgenommen, das Lernen in der Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischem Tun zu organisieren.



Insbesondere im Hinblick auf die *schulischen Lernorte* wird dieser Anspruch weithin unter dem Begriff der handlungsorientierten Didaktik diskutiert. Die Diskussionen bewegen sich dabei in einer wuchernden Rhetorik. Sowohl in der theoretischen Ausdifferenzierung als auch in der praktischen Umsetzung diesbezüglicher Konzepte sind unterschiedliche Formen der Verkürzung und Verengung festzustellen. Die vorgelegte Expertise macht deutlich, dass die Umsetzung der didaktischen Ansprüche nicht zwangsläufig über die Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements erfolgen muss, sondern dass auch die Anwendung methodischer Grundformen, wie etwa die Gruppenarbeit, oder das Lehrgespräch zielorientiert ausgeprägt werden können. Hinsichtlich der notwendigen Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Konzeption erfolgt in der Bestandsevaluation eine starke Fokussierung auf personalen Lehrkompetenzen, erweiternd wären auch strukturelle Bedingungen in die Erörterung einzu beziehen (z. B. lernorganisatorische Bedingungen).

Für die *betrieblichen Lernorte* steht hinsichtlich der Umsetzung handlungsorientierter Didaktikkonzeptionen die Frage im Vordergrund, wie die für ein handlungsorientiertes Lernen konstitutiven Reflexionsprozesse realisiert werden können. Die Expertise leistet hier eine differenzierte Betrachtung, etwa durch die Unterscheidung von on-, near- und off-the-job-Konzepten. Reflexionsaktivitäten erfordern dabei eine zumindest partielle Distanzierung von den Vollzügen der Arbeitsprozesse, woraus das grundlegende Spannungsverhältnis erwächst, dass mit zunehmender Distanz und Dauer die Nähe zu den grundlegenden Erlebnisgrundlagen verschwindet und verstärkt eine schulische Orientierung entsteht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sowohl schulische als auch betriebliche Lernorte ein Potenzial zur Realisierung von handlungsorientierten Didaktikkonzepten besitzen. In beiden Bereichen ist die Umsetzung dieser Potenziale jedoch an die Herstellung von anspruchsvollen personalen und strukturellen Rahmenbedingungen gebunden. Dabei entstehen hinsichtlich der Ausprägung von Reflexions- bzw. Aktionsanteilen keine eindeutigen Lernortprofile, vielmehr dürfte die Nähe bzw. Distanz zum Sollzustand einer handlungsorientierten Didaktik von Schule zu Schule, von Betrieb zu Betrieb variieren, woraus insgesamt ein Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungen entsteht. Je nach Perspektive erlaubt dieses Bild den Hinweis auf theoriekonforme, gelungene (Einzel-) Beispiele oder die Klage über eine unzulängliche Gesamtsituation.



Dieter Euler

4 Entwicklung von Bildungsnetzwerken

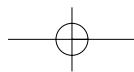
Aus den vorangehend skizzierten Forschungsfeldern ergibt sich, dass Lehr-Lernprozesse verstärkt auch lernortübergreifend betrachtet werden können. In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, unter welchen Bedingungen insbesondere in einem regionalen Kontext Bildungsnetzwerke entstehen können, die entsprechende Kooperationsprozesse impulsieren und tragen.

4.1 Bestandsevaluation 8: Regionale Berufsbildungsnetzwerke (Wilbers)

Regionale Berufsbildungsnetzwerke binden die Bildungsinstitutionen einer Region in einen Kooperationszusammenhang. Dabei können ökonomische oder regionalpolitische (z. B. regionale Strukturentwicklung, Ressourcen-Sharing), aber auch pädagogische Ziele im Vordergrund stehen: Integration von Problemgruppen der Berufsbildung; Entwicklung bedarfsgerechterer Qualifizierungsangebote; verbesserter Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem; verbesserte Bildungsberatung; Steigerung der didaktischen Qualität durch Zusammenwirken verschiedener Institutionen. Die Diskussion wird aktuell sehr stark getragen durch die Unzufriedenheit mit zentralistischen Steuerungsmodellen sowie durch inspirierende Beispiele aus Ländern wie Dänemark oder den Niederlanden.

Regionale Berufsbildungsnetzwerke erfordern spezifische Bedingungen sowohl in den Binnenstrukturen der einbezogenen Bildungsinstitutionen als auch im Hinblick auf die Struktur des Netzwerks selbst. Dazu kommen notwendigerweise Vorstellungen darüber, welche Ziele über welche Geschäftsprozesse innerhalb des Netzwerks verfolgt werden sollen.

Wilbers systematisiert die Faktoren einer notwendigen Infrastruktur über drei Gestaltungsfelder: die ökonomisch-politische, die soziale sowie die Wissens-/IT-Infrastruktur. Die Ausdifferenzierung dieser Bereiche lässt viele Anknüpfungspunkte zu Fragestellungen erkennen, die aktuell in anderen Kontexten diskutiert werden; exemplarisch sei die Verbindung zu Fragen der Organisations- bzw. Schulentwicklung sowie des Qualitäts-, Wissens- oder Personalmanagements in Bildungsinstitutionen hervorgehoben.

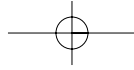


5 Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals

Die weit reichenden Veränderungen in den mikro- und makrodidaktischen Dimensionen der Berufsbildung erfordern korrespondierende Weiterbildungsanstrengungen im Hinblick auf das Lehr- und Ausbildungspersonal. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich die Veränderungen auf die Bildung von Begriffen, nicht jedoch die Bildung von Personen konzentrieren. Diese Zusammenhänge werden sowohl im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes als auch im Kontext eingeleiteter Reformprojekte (z. B. Reform kaufmännischer Grundausbildung) ausführlich thematisiert. Bei der Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals geht es nicht nur um die isolierte Konzeptualisierung von personalen Seminarangeboten, sondern die Bildungsaktivitäten sind einzubetten in korrespondierende Initiativen zur Gestaltung förderlicher Strukturen und Kulturen in der jeweiligen Institution. Im schulischen Bereich erfordert dies eine Verankerung in Prozesse von Schulentwicklung und Schulmanagement, im betrieblichen Bereich bestehen Anschlusspunkte zum betrieblichen Bildungsmanagement.

5.1 Bestandsevaluation 9: Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz (Capaul & Seitz)

Die Expertise von Capaul und Seitz zeigt, dass im Hinblick auf die Weiterbildung des schulischen Lehr- und Leitungspersonals eine weitgehend fragmentarische Forschungslage existiert. Dies gilt in besonderer Weise für den Bereich der Berufsbildung. Einzelne Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Transferwirkung der Weiterbildungsmaßnahmen in den schulischen Alltag kaum stattfindet. Dies korrespondiert mit anderen Erkenntnissen, aus denen hervorgeht, dass die für spezifische Zielgruppen angebotenen Massnahmen häufig angebotsorientiert konzipiert werden und als solche nur bedingt kompatibel sind mit einer zielorientierten Personal- oder Schulentwicklung.



Dieter Euler

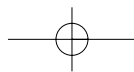
Vor diesem Hintergrund identifizieren Capaul und Seitz die folgenden Desiderata zur Weiterentwicklung dieses bedeutsamen Gestaltungsfeldes:

- Die Selbstverantwortlichkeit der Lehrkräfte für die Auswahl der Massnahmen sowie ihre Anwendung in der Praxis ist im Profil der Angebote stärker zu verankern.
- Die Breitenwirkung sowie die Nachhaltigkeit der Weiterbildungsmassnahmen sollten nachdrücklich erhöht werden. Hierzu sind entsprechende Transferstrategien erforderlich, im engeren Sinne für den Bereich einer Schule, im weiteren Sinne für die Ausstrahlung in der Region bzw. im Kanton.
- Unter Transferkriterien wäre darauf zu achten, dass sich die Weiterbildungsmassnahmen mit den Aktivitäten einer Personal- und Schulentwicklung verzahnen.

5.2 Bestandsevaluation 10: Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals (Sloane)

Die Expertise von Sloane steht vor dem deutschen Erfahrungshintergrund, ist in vielen Bereichen jedoch auf die schweizerischen Bedingungen übertragbar. Grundlegend ist dabei der Zusammenhang zwischen der Ebene einer formalen Ausbildungsqualifizierung und den realen Bedingungen in den Betrieben, unter denen sich Aus- und Weiterbildung vollzieht. In diesem Kontext ist hinsichtlich der Zielgruppe zunächst zwischen hauptberuflich tätigem Bildungspersonal und nebenberuflichen Ausbildungsbeauftragten zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang ergeben sich markante Unterschiede zwischen den Verantwortlichkeiten in gross- gegenüber kleinbetrieblichen Strukturen. Einen eigenständigen Bereich stellen die überbetrieblichen Lernorte dar, die häufig schulähnlich organisiert, ausbildungssystematisch jedoch als Kompensation fehlender praktischer Ausbildungselemente gedacht sind. Der quantitativ umfangreichste Anteil an der Ausbildung wird von den Ausbildungsbeauftragten (z. B. Sachbearbeiter in den Fachabteilungen, Facharbeiter im Handwerk) geleistet – diese Gruppe ist jedoch nur marginal von den angebotenen Aus- und Weiterbildungsmassnahmen mit einem formalen Abschluss erfasst. Hinsichtlich des Aufgabenprofils sind die pädagogisch-didaktischen Tätigkeiten von denen des Bildungsmanagements zu unterscheiden. Auf der Grundlage dieser Differenzierungen im Hinblick auf Zielgruppen, Betriebsstrukturen, Aufgabenbereiche und Bildungsangebote leistet Sloane

30



eine detaillierte Bestandaufnahme und schafft die Grundlage für eine kritische Diskussion des Status quo.

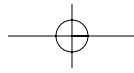
Als Kritikpunkte am System einer Qualifizierung werden in der Expertise drei miteinander verbundene Probleme hervorgehoben:

- Die curriculare Struktur der Bildungsmassnahmen korrespondiert häufig nicht mit den Aufgaben, die die Teilnehmer in ihrer Praxis zu bewältigen haben. Eine Differenzierung unterschiedlicher Zielgruppen findet nicht statt.
- Didaktisch dominierte lange Zeit eine Buchpädagogik, d. h. die Teilnehmenden lernen pädagogische Theorien, die sie nur unzulänglich in ihre Praxis transferieren können. Die vermeintliche Praxisferne lässt die Massnahmen dann häufig als lästige Pflichtübung erscheinen.
- Die Gruppe der nebenberuflichen Ausbilder wird nur marginal erreicht. Damit gehen die Bildungsangebote hochgradig an denjenigen vorbei, die den grössten Bedarf für eine Weiterbildung besitzen.

Einige dieser Kritikpunkte haben in Deutschland mittlerweile zu neuen Ausrichtungen geführt. So wird die Ausbilderqualifizierung auf der Grundlage eines handlungssystematischen Curriculums durchgeführt. Inwieweit sich durch die veränderten Ordnungsgrundlagen auch die Praxis der Bildungsmassnahmen in Richtung einer handlungsorientierten Didaktik verändert hat, wäre noch zu klären.

In konstruktiver Hinsicht entwickelt Sloane Empfehlungen für die Weiterentwicklung dieses Bildungsbereichs:

- Zum einen schlägt er eine Modularisierung des Weiterbildungsangebotes für das betriebliche Bildungspersonal vor, mit dessen Hilfe gezielter auf die Bedarfs- und Problemlagen unterschiedlicher Zielgruppen eingegangen werden könnte. In didaktischer Hinsicht wären diese Angebote dann so auszugestalten, dass zwischen dem didaktischen Profil der Weiterbildungsmassnahmen und der durch das Bildungspersonal zu gestaltenden Bildungspraxis eine möglichst hohe Korrespondenz besteht. Oder anders formuliert: Wenn man in Aus- und Weiterbildung eine handlungsorientierte Didaktik anstrebt, die auf den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen gerichtet ist, dann können die Bildungsmassnahmen für das Bildungspersonal nicht einer abstrakten Frontalpädagogik folgen.
- Zum anderen soll das Aufgaben- und Kompetenzprofil des betrieblichen Bildungspersonals verstärkt auf die Mitgestaltung betrieblicher Innovationsprozesse ausgerichtet werden. Vor diesem Hintergrund



Dieter Euler

bestehe die Weiterbildung nicht in der Erledigung eines statischen pädagogischen Pflichtprogramms, sondern sie erfordere eine Anbindung an die betrieblichen Entwicklungsprozesse. Dies bedinge eine engere Einbindung in die Problemstrukturen der Fachabteilungen, d. h. die zumeist ökonomisch oder technisch formulierten Probleme seien didaktisch zu deuten und in entsprechende Bildungs- und Personalentwicklungskonzepte zu übersetzen. Daraus ergibt sich in der Konsequenz eine Neupositionierung des Bildungsmanagements: Von der Organisation eines Standardangebots zur strategischen und operativen Mitgestaltung von Innovationsprozessen im Unternehmen.

5.3 Zusammenfassung

Die Kompetenzen des Lehr- und Ausbildungspersonals sind zentral für die Weiterentwicklung der Berufsbildung bzw. der didaktischen Qualitätsentwicklung.

In der Weiterbildung des *schulischen Lehr- und Leitungspersonals* werden trotz einer fragmentarischen Forschungslage einige markante Defizite deutlich. Die angebotenen Massnahmen sind insgesamt nicht hinreichend transferorientiert und erscheinen in diesem Zusammenhang häufig noch unverbunden mit den schulbezogenen Prozessen einer Organisations- und Personalentwicklung. Ein bedeutsames Scharnier für die Verbindung dieser Bereiche bildet die Schulleitung, deren Aus- und Weiterbildung erst seit relativ kurzer Zeit zu einem Gegenstand von Forschung und systematischer Gestaltung geworden ist.

Die Weiterbildung des *betrieblichen Bildungspersonals* wird ebenfalls in mehrfacher Hinsicht kritisiert. Zusammengefasst lässt sich sagen: Die Bildungsangebote erreichen nur teilweise die richtigen Zielgruppen, und sie sind in curricularer sowie methodisch-didaktischer Hinsicht verbesserungsbedürftig. Die vorgeschlagenen Reformkonzepte versprechen wesentliche Verbesserungen; umfassende Implementationsbemühungen stehen jedoch noch aus und bedürfen zudem einer Vielzahl von konzeptionellen Entwicklungsarbeiten am Detail.

