

Dieter Euler (Hrsg.)

Facetten des beruflichen Lernens

Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie



Casagrande

lep loisirs et pédagogie

Facetten des beruflichen Lernens



Bildung
Medien
Kommunikation

www.hep-verlag.ch
der bildungsverlag

Dieter Euler (Hrsg.)

Facetten des beruflichen Lernens

Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT)

Reihe: Berufsbildungsforschung Schweiz, Band 5

Schwerpunkt: Sozialkompetenzen

ISBN-10 3-03905-260-8

ISBN-13 978-3-03905-260-8

Layout: GBS, Lyss

Umschlagkonzept: Wiggenhauser & Woodtli GmbH, Zürich

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek.

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Angaben sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage 2006

Alle Rechte vorbehalten © 2006 h.e.p. verlag ag

h.e.p. verlag ag
Bildung.Medien.Kommunikation
Brunngasse 36
CH-3011 Bern

www.hep-verlag.ch

Dieter Euler (Hrsg.)

Facetten des beruflichen Lernens

Erstellt im Auftrag des
Bundesamtes für Berufsbildung
und Technologie (BBT)



Vorwort

Die vorliegende Reihe zur Berufsbildungsforschung entstand auf Initiative des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), das der Öffentlichkeit die Resultate der von ihm subventionierten Forschungsarbeiten präsentieren möchte.

Das BBT hat sich unter anderem das Ziel gesetzt, eine internationalen Qualitätsstandards genügende Berufsbildungsforschung zu fördern und nachhaltig zu verstärken. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Hochschulen mit der Entwicklung von spezifischen Forschungsschwerpunkten beauftragt. Diese Schwerpunkte werden Leading Houses oder Kompetenznetzwerke genannt. Grosser Wert wird auf den Austausch unter den Forschern in der Schweiz und mit dem Ausland gelegt. Die derzeit aktiven Leading Houses befassen sich mit folgenden Themen: Qualität der Berufsbildung, Sozialkompetenzen, Lernstrategien, E-Learning und Bildungsökonomie. Weitere Themen werden dazu kommen.

Jedes Leading House hat die Aufgabe, in seinem Bereich den neusten Stand der Wissenschaft aufzuarbeiten, Forschungsprojekte zu entwickeln und durchzuführen sowie ein Programm zur Nachwuchsförderung auf die Beine zu stellen. Auf diese Weise sollen langfristig die Forschungskapazitäten im Bereich der Berufsbildung erweitert werden.

Vor der Lancierung eines Leading Houses werden mehrere Experten um eine Standortbestimmung zum jeweiligen Thema gebeten. Ihre Feststellungen und Visionen sowie die Lücken, die sie im Forschungsbereich ausmachen, bilden die Grundlage für die Entwicklung des Kompetenznetzwerks. Die Gutachten geben einzig und allein die Meinung des betreffenden Experten wieder und helfen bei der Ausgestaltung der künftigen Leading Houses. Das BBT ist deshalb der Ansicht, dass sie veröffentlicht werden sollen. In den meisten Fällen entstehen die Expertisen ein bis zwei Jahre vor den Forschungsprojekten. Diese zeitliche Verschiebung erklärt die Tatsache, dass die später veröffentlichten Arbeiten der Leading Houses die Problematik manchmal anders angehen. Die Leading Houses entwickeln sich, schaffen neue Ansätze und Forschungsfelder.

Das vorliegende Werk zeigt, dass die Thematik «berufliches Lernen» mit verschiedenen Ansätzen bearbeitet werden muss. Gestützt auf die hier ver-

öffentlichem Expertenrat hat das BBT deshalb beschlossen, zwei Leading Houses zu lancieren, die sich verschiedenen, wenn auch verwandten Teilbereichen der Problematik widmen. Eines richtet den Fokus auf die Sozialkompetenzen, das andere konzentriert sich auf die Lernstrategien. Die entsprechenden Forschungsergebnisse werden ebenfalls in dieser Reihe publiziert.

Der Publikationsausschuss Berufsbildungsforschung
Jacques Amos, SRED, Genf
Fritz Oser, Universität Freiburg
Stefan C. Wolter, SKBF, Aarau

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	
<i>Dieter Euler</i>	9
Introduction	
<i>Dieter Euler</i>	33
Introduction	
<i>Dieter Euler</i>	61
Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifizierung	
<i>Frank Achtenhagen & Michael Bendorf</i>	85
Förderung von Lernkompetenzen	
<i>Christoph Metzger & Charlotte Nüesch</i>	151
Förderung von Sozialkompetenzen	
<i>Dieter Euler</i>	185
Entwicklung von validen Prüfungsverfahren	
<i>Daniel Jabornegg & Roland Waibel</i>	239
Valide Prüfung von Handlungskompetenzen in berufs- bezogenen Prüfungen	
<i>Klaus Breuer & Judith Lübke-König</i>	283
Gestaltung der Lernpotenziale in spezifischen Lernkontexten (schulische Akzentuierung)	
<i>Roman Dörig</i>	315
Zur Reflexion und Systematisierung von Praxiserfahrung im betrieblichen Kontext	
<i>Gerhard Drees & Günter Pätzold</i>	351
Regionale Berufsbildungsnetzwerke: Eine Option für die Berufsbildung	
<i>Karl Wilbers</i>	385

Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz: Forschung – Praxis – Fragestellungen und Empfehlungen	
<i>Roman Capaul & Hans Seitz</i>	417
 Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals	
<i>Peter F. E. Sloane</i>	449

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.

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

1 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 1: 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-

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 Ziel-dimension 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

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 Lernererfolgsprüfung 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 Verhaltensmit 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

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 Lernerfolgssprüfung 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:

- 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.

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 vortragen. 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

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»

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.

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 Prinzipiendidaktik 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

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

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.

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.

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

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

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.

Introduction

Dieter Euler

Dans le domaine de la formation professionnelle, la didactique est dominée à bien des endroits par une approche programmatique. Nombre de mots clés se retrouvent à la fois dans la pratique liée à la formation professionnelle et dans la recherche en matière de formation professionnelle. Partant de ce contexte, le volume présenté ici entend contribuer à faire le lien entre les concepts et les buts nécessitant la plupart du temps une explication et l'état des connaissances scientifiques en la matière. Cet objectif se concrétise dans dix évaluations de la situation actuelle; elles reprennent les principales questions relatives à une didactique en matière de formation professionnelle et les discutent. Les sections qui suivent tracent les grandes lignes de ces contributions et des questions essentielles qu'elles traitent.

Table des matières

1	Conception d'environnements pluridimensionnels d'enseignement/apprentissage visant à favoriser l'acquisition de compétences d'action transversales	35
1.1	Evaluation de la situation actuelle 1: développement personnel et qualification professionnelle (Achtenhagen & Bendorf)	35
1.2	Evaluation de la situation actuelle 2: compétences d'apprentissage (Metzger & Nüesch)	37
1.3	Evaluation de la situation actuelle 3: compétences sociales (Euler)	39
1.4	Résumé.	41
2	Elaboration de procédures de contrôle valides.	43
2.1	Evaluation de la situation actuelle 4: contrôle valide des compétences d'action complexes (Jabornegg & Waibel)	43
2.2	Evaluation de la situation actuelle 5: contrôle valide des compétences d'action lors d'examens à des fins professionnelles (Breuer & Lübke-König)	44
2.3	Résumé.	46
3	Potentiel en vue de la mise en œuvre de concepts didactiques exigeants.	47
3.1	Evaluation de la situation actuelle 6: organisation des potentiels d'apprentissage dans le domaine scolaire (Dörig)	48
3.2	Evaluation de la situation actuelle 7: qu'en est-il de la réflexion sur l'expérience pratique en entreprise et de sa systématisation? (Drees & Pätzold)	49
3.3	Résumé.	52
4	Développement de réseaux de formation.	54
4.1	Evaluation de la situation actuelle 8: réseaux régionaux de formation professionnelle (Wilbers)	54
5	Formation continue des personnels enseignant et formateur	56
5.1	Evaluation de la situation actuelle 9: formation continue du personnel enseignant en Suisse (Capaul & Seitz)	56
5.2	Evaluation de la situation actuelle 10: formation continue du personnel formateur en entreprise (Sloane)	57
5.3	Résumé.	59

I Conception d'environnements pluridimensionnels d'enseignement/apprentissage visant à favoriser l'acquisition de compétences d'action transversales

Il est largement admis que la formation professionnelle doit permettre l'acquisition de compétences transversales en plus des compétences spécialisées. Par contre, on a bien souvent de la peine à expliquer ce que l'on entend exactement par «compétences transversales» et quelle méthode on pourrait utiliser pour en faciliter au mieux l'acquisition. Dans ce contexte, une question revêt une importance cruciale: au regard des conditions actuelles régissant la formation professionnelle, dans quelle mesure peut-on concilier la perspective d'utilisation économique avec une perspective de développement personnel lorsque l'on conçoit des processus d'enseignement/apprentissage?

1.1 Evaluation de la situation actuelle I: développement personnel et qualification professionnelle (Achtenhagen & Bendorf)

L'expertise de Achtenhagen et Bendorf se concentre sur le thème de la place qu'occupe le développement personnel dans les programmes et la pratique de la formation professionnelle. Au vu de la tendance à qualifier les employés dans une optique essentiellement économique que l'on peut observer dans de nombreux endroits, cette question paraît être d'une importance capitale pour l'orientation et le positionnement de la formation professionnelle.

Achtenhagen et Bendorf mettent d'abord en lumière à quoi se rattache le développement personnel dans la formation professionnelle et dans quoi il est ancré. En se référant au mémoire rédigé par la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), une association allemande pour la recherche, ils qualifient la formation «de perspective prospective de l'apprentissage humain et du développement personnel» et étayent de cette manière une attente fondamentale vis-à-vis à la formation professionnelle. Ils s'appuient sur l'idée que le développement personnel ne doit pas être stimulé «en plus» dans le cadre de la formation professionnelle (par. ex. dans les cours de culture générale), mais intégré de manière transversale à la formation

initiale et continue. Partant de ce postulat, ils s'emploient (a) à concrétiser le développement personnel au niveau notionnel et à lui donner par là même une forme tangible d'un point de vue didactique, (b) à concrétiser les critères permettant de structurer l'organisation des apprentissages et à donner par voie de conséquence des indications pour la conception méthodologique d'une formation professionnelle favorisant le développement personnel. Parallèlement aux points de vue normatifs et théoriques, cette contribution livre aussi (c) des conclusions sur la pratique de la formation professionnelle dans son aspect d'encouragement au développement personnel.

a) S'agissant de la *concrétisation du concept* de «développement personnel» et selon diverses références à des inventaires notionnels répandus, les auteurs se rattachent à la théorie de la personnalité de Roth, fondée sur une approche anthropologique et reprise par Reetz. Il s'ensuit finalement une concentration sur les domaines de la personnalité:

- le savoir-être (motivation à apprendre, capacité de jugement moral)
- le savoir-faire et les compétences méthodologiques
- les compétences sociales.

Ces trois types de compétences dessinent un horizon à atteindre qui donne – avec la «compétence d'action professionnelle» – une orientation normative aux débats actuels autour de la formation professionnelle. Et ce, même si à l'intérieur de ce cadre, les polarisations conceptuelles et les attributions sémantiques se distinguent encore souvent les unes des autres en fonction des auteurs. Dans cette expertise, les domaines de compétence sont explicités selon divers degrés de différenciation et discutés en tenant compte de l'état actuel de la recherche. L'évocation détaillée du domaine du savoir-être englobe aussi des résultats de recherche qui renseignent sur des facteurs d'organisation essentiels, visant à stimuler la motivation à apprendre dans la formation professionnelle. A certains endroits, on discerne également des questions qui pourraient faire l'objet d'activités de recherche futures.

b) Si le développement personnel occupe une place transversale dans la formation professionnelle, il est aussi important de structurer adéquatement l'environnement d'apprentissage que de préciser les concepts généraux. Achtenhagen et Bendorf expriment une nette préférence pour des environnements d'enseignement/apprentissage complexes. Ils définissent ce cadre méthodologique en se référant à leurs propres

travaux de recherche et en citant un grand nombre de principes de construction. La vue d'ensemble propose une présentation consistante de la manière d'élaborer des processus didactiques susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences d'action professionnelles tournées vers le développement personnel.

- c) Pour ce qui est de la pratique dans la formation professionnelle, Achtenhagen et Bendorf expliquent qu'au moins pour certaines entreprises, il n'existe aucune antinomie entre le développement économique visé et une qualification professionnelle large, incluant le développement de la personnalité. On peut en outre déceler la différenciation qu'il y a lieu de faire entre diverses entreprises si l'analyse des potentiels d'apprentissage qu'offrent les postes de travail fait ressortir de grandes différences non seulement entre les entreprises mais aussi entre les secteurs et leurs responsables de formation au sein des entreprises.

1.2 Evaluation de la situation actuelle 2: compétences d'apprentissage (Metzger & Nüesch)

L'expertise de Metzger et Nüesch structure l'état actuel des connaissances sur le développement des compétences (personnelles) d'apprentissage et le discute. En s'intéressant à la capacité à apprendre de manière autonome et à la disponibilité à cet égard, elle intègre une dimension générale constamment renforcée dans les débats de politique éducative et plus particulièrement en relation avec l'exigence répandue d'un «apprentissage tout au long de la vie». Comparée à l'étude de Achtenhagen et Bendorf, l'analyse présentée contient des éléments ayant valeur d'approfondissement et de complément. Des compléments se dégagent par exemple de l'état de situation concernant la motivation à apprendre (au sens d'être disposé à apprendre de manière autonome). L'approfondissement est perceptible lorsque la différenciation des compétences d'action spécifiques et transversales se poursuit. Dans leurs analyses, Metzger et Nüesch font la distinction entre (a) la clarification et la spécification sémantique du concept de «compétence d'apprentissage» et (b) la présentation des connaissances scientifiques concernant le développement des compétences d'apprentissage. Dans cet ordre d'idées, ces auteurs intègrent – à l'instar de Achtenhagen et Bendorf – un rapport but/méthodes.

- a) La nécessité d'être précis dans le choix des termes devient évidente lorsque Metzger et Nüesch signalent certaines définitions plutôt dé-

concertantes dans les débats actuels autour de la formation professionnelle. Une des sources présente par exemple la compétence à apprendre comme étant une compétence partielle relevant des compétences sociales. Dans d'autres constellations, on opère un rapprochement conceptuel avec les compétences méthodologiques, la notion de méthode donnant lieu à une interprétation très large. Dans ces conditions, il faut impérativement rattacher la compétence à apprendre à une compréhension spécifique des apprentissages. Partant d'une compréhension cognitive et constructiviste, Metzger et Nüesch entendent essentiellement par compétence à apprendre la disposition et la capacité à organiser, à mener à bien et à contrôler ses propres apprentissages de manière autonome. La terme d'apprendre est alors pris au sens d'acquérir un savoir déclaratif, procédural et conditionnel. Au-delà de l'acquisition d'un savoir, la compétence à apprendre inclut la structuration positive de situations d'apprentissage et le recours à des situations d'apprentissage types (p. ex. la connaissance des différentes formes d'examens ou de méthodes pédagogiques comme l'enseignement frontal ou l'enseignement par projet). Se pose encore la question de savoir dans quelle mesure la compétence à apprendre inclut également le développement de savoir-faire ou d'attitudes en plus de l'acquisition d'un savoir.

- b) En ce qui concerne le développement de la didactique, les auteurs font la différence entre les approches au niveau macro et celles du niveau micro. Ils décrivent d'abord les options fondamentales pour les deux niveaux avant d'exprimer leur préférence personnelle après évaluation de la situation de la recherche. Pour finir, ils présentent des exemples concrets, issus de la pratique en milieu scolaire, qui illustrent la mise en oeuvre de certaines approches.

Au niveau macro, une distinction est faite entre les mesures d'encouragement sur un plan individuel et celles qui jouent un rôle au niveau collectif. En plus de l'approche indirecte par un modèle d'apprentissage inconscient, on trouve au niveau collectif des approches directes allant dans le sens d'un enseignement à part, de l'intégration à l'enseignement des connaissances professionnelles ou d'une combinaison des deux. Comme les résultats à disposition en ce qui concerne le recours à ces approches sont encore lacunaires, les recommandations présentées sont également influencées par des réflexions pragmatiques sur les ressources en temps disponibles, etc.

Le niveau micro distingue cinq phases auxquelles l'entraînement à des stratégies d'apprentissage peut se rattacher. Cette approche insiste en particulier sur le lien avec des stratégies d'apprentissage dont les

apprenants disposent déjà, ainsi que sur le transfert à d'autres contextes des stratégies d'apprentissage qu'ils ont mises au point.

1.3 Evaluation de la situation actuelle 3: compétences sociales (Euler)

L'expertise de Euler traite d'un problème didactique associé à un grand nombre d'exigences au niveau programmatique, mais qui laisse en suspens une foule de questions sur le plan de la mise en oeuvre. Dans tous les domaines du système de formation, on s'accorde par exemple actuellement à dire que l'acquisition de compétences cognitives et spécialisées doit se faire parallèlement au développement de compétences sociales d'action entre autres. Pourtant dans la pratique, faire appel à des compétences sociales se réduit bien souvent à une exigence vague, à un terme collectif à connotation positive et désignant un conglomérat de compétences, de savoir-faire et d'attitudes très divers. Pour autant que des précisions soient proposées, il est impossible la plupart du temps de reconnaître le contexte théorique. Dans ces conditions, Euler rend compte de l'état des connaissances en se référant aux questions centrales de la didactique énumérées ci-dessous: a) Comment peut-on préciser des compétences sociales d'un point de vue sémantique et les définir en tant qu'objectifs pédagogiques? (dimension curriculaire). b) Comment peut-on encourager l'acquisition de compétences sociales d'un point de vue méthodologique? (dimension méthodologique). c) Comment peut-on déceler et évaluer des compétences sociales dans le cadre d'un contrôle des acquis? (dimension évaluative). d) Quelles conditions cadre favorisent le développement de compétences sociales dans une institution? (dimension institutionnelle et organisationnelle)

- a) En relation avec une nécessaire précision et après une incursion critique dans la littérature sur cette question, Euler propose une procédure permettant un rattachement à l'état des connaissances théoriques en matière de curricula. C'est ainsi qu'il fait ressortir que la seule désignation d'une composante de l'attitude à acquérir (la capacité de communiquer, par exemple) ne suffit pas à rendre concrète cette même attitude. Il faut bien au contraire relier cette composante à une composante de contenu et de situation. En outre, l'orientation normative d'une compétence sociale spécifique doit être clarifiée et démontrée. La compétence sociale «clarifier des conflits avec des collègues sur des

questions particulières», par exemple, ou «conduire des entretiens en vue de conseiller des clients sur des placements financiers» pourrait avoir une orientation très différente d'un point de vue normatif. Dans le premier cas, clarifier un conflit pourrait supposer, par exemple, que la personne impose son point de vue, s'adapte ou trouve un accord avec ses collègues. Dans le second cas, la démarche de conseil pourrait signifier que l'on met davantage en avant soit les intérêts du client, soit ceux de la banque. La procédure proposée pour préciser la notion de compétences sociales jette un pont entre des réflexions théoriques liées aux curricula et des considérations du ressort de la psychologie de la communication. Elle offre un modèle certes exigeant mais aussi convaincant pour motiver et préciser des objectifs d'apprentissage tout en y intégrant des compétences d'action sociales et communicationnelles.

- b) En ce qui concerne le développement méthodologique des compétences sociales, Euler élabore en premier lieu les bases théoriques de l'apprentissage dans la perspective de l'acquisition de compétences sociales. Son point de départ est la constatation suivante: nombre de théories disponibles sur l'apprentissage se concentrent sur l'acquisition cognitive de savoirs; en revanche, elles n'intègrent pas de manière appropriée les aspects pertinents de l'acquisition de savoir-faire et d'attitudes dans le cadre du développement des compétences sociales. Partant de là, on se trouve face à un modèle qui identifie des jalons concrets permettant d'agir en lien avec une méthodologie de l'apprentissage et leur donne une forme conceptuelle. En se référant à ce modèle, Euler introduit et explicite des principes macrodidactiques et microdidactiques ainsi que des éléments concrets servant de modèles pour le développement des compétences sociales sur le plan méthodologique.
- c) Comme le thème du contrôle validant les acquis en matière de compétences d'action transversales est traité dans une évaluation à part, les considérations se concentrent ici sur l'identification des questions pertinentes qui en découlent. Dans le détail, il est clair que les approches et autres expérimentations pilotes en relation avec l'élaboration d'examens sont certes légion, mais qu'il existe encore un besoin de développement considérable dans ce domaine.
- d) Enfin, l'expertise aborde le problème des conditions cadre favorables au développement et au transfert des compétences sociales. La question du transfert se pose de manière générale en didactique mais elle revêt une importance particulière dans le contexte du développement des compétences sociales. Il ressort qu'encourager le transfert n'est pas seulement lié à l'élaboration microdidactique d'un cursus de formation, mais

dépend fortement de la participation de l'environnement concerné lors du processus de mise en oeuvre.

1.4 Résumé

Dans la formation professionnelle, la nécessité d'encourager le développement de compétences d'action transversales en plus des compétences spécialisées fait l'objet d'un large consensus. Dans la pratique, par contre, il s'avère souvent difficile d'expliquer ce que ces concepts recouvrent et comment on pourrait favoriser au mieux leur développement sur le plan méthodologique.

Dans les ouvrages sur la question également, des intitulés tels que «compétences d'action transversales» ou «qualifications clés» ouvrent sur diverses notions aux connotations sémantiques très différentes. Cela dit, le débat scientifique en didactique distingue principalement trois domaines de compétences:

- Les compétences spécialisées (savoir-faire): aptitude à traiter d'objets particuliers en se référant, par exemple, à des connaissances sur des données ou des événements importants, ceci dans un contexte professionnel ou privé.
- Les compétences personnelles (savoir-être): aptitude à gérer ses comportements en se référant, par exemple, à sa disponibilité et à sa capacité à apprendre de manière autonome.
- Les compétences sociales: aptitude à créer des liens avec les autres, par exemple en communiquant sur des sujets techniques dans des situations de conflit ou d'échanges au sein d'une équipe.

Ces trois domaines de compétences constituent des éléments spécifiques s'inscrivant dans un contexte d'action global, ce qui veut dire que dans la pratique, c'est l'association des trois qui permet d'agir. Le fait de les différencier d'un point de vue analytique sert au contraire à leur donner entre autres une forme tangible dans l'optique d'un développement didactique ciblé.

La notion de compétence méthodologique, souvent utilisée dans la littérature didactique, est en soi plutôt vague, car le terme de méthode a une signification pluridimensionnelle. Les expertises montrent que la compétence méthodologique peut être rangée aussi bien sous compétences spécialisées (p. ex. en tant qu'aptitude à utiliser des méthodes de résolution de problèmes) que sous compétences personnelles (p. ex. en

tant que compétence à apprendre) ou sous compétences sociales (p. ex. comme aptitude à se servir de méthodes de résolution de conflits). En raison de ce flou, ce terme ne devrait par conséquent plus être utilisé. Dans la perspective d'autres activités de recherche, on plaide pour un travail avec des concepts de compétences qui se situent au niveau des trois domaines ou peuvent s'y rattacher. La «compétence à apprendre» serait par exemple subordonnée aux compétences personnelles.

Les évaluations de la situation actuelle offrent un cadre permettant de systématiser les dimensions générales de la formation professionnelle. Par ailleurs, elles donnent une vue d'ensemble de l'état de la recherche dans la perspective du développement de concepts généraux répandus. Elles posent par là même des jalons pour de futures activités de recherche et développement.

2 Elaboration de procédures de contrôle valides

Les compétences d'action transversales que l'on a intégrées ne pourront s'imposer dans la pratique de la formation professionnelle que si elles sont associées à des procédures de contrôle valides et applicables. Partant de ce postulat, on est en droit de se poser trois questions centrales: Où en est la pratique en matière de contrôle compte tenu des nouvelles exigences en rapport avec la place de plus en plus importante prise par les compétences d'action transversales? Quelles procédures permettant de mettre sur pied des examens valides sont déjà disponibles? A quel niveau se situent les problèmes qui peuvent surgir dans la mise en pratique de ces procédures?

2.1 Evaluation de la situation actuelle 4: contrôle valide des compétences d'action complexes (Jabornegg & Waibel)

Jabornegg et Waibel s'attaquent à ces questions en prenant le contexte suisse comme base pour étudier les pratiques en matière d'examens. L'analyse présente d'abord les éléments fondamentaux entrant dans l'élaboration d'examens valides; les commentaires s'appliquent ensuite à l'étude de concepts généraux complexes. Dans le détail, l'expertise cite les composantes déterminantes de la prise de décision, expose les critères de qualité qui prédominent dans la littérature – y compris les rapports de tension qui leur sont immanents – et se penche sur les conditions d'un examen valide. Dans les applications, on donne entre autres des indications sur différentes approches permettant d'évaluer les compétences sociales. L'accent est souvent mis sur l'équilibre à trouver entre les critères de validité, de fiabilité, d'objectivité, d'égalité des chances et d'économie en matière de contrôle. Cela montre bien que cette question revêt actuellement une importance capitale dans la théorie et les pratiques relatives aux examens.

Les explications théoriques fondamentales sont ensuite nuancées par le biais de conclusions sur les pratiques en matière d'examens en Suisse. Sur la base de diverses évaluations d'examens menées à l'Institut de pédagogie économique de l'Université de Saint-Gall (p. ex. examens de fin d'apprentissage commercial, examens de maturité professionnelle), il ressort que les concepts de compétences transversales ne se reflètent pas encore dans les pratiques d'examens. Dans ce domaine, ce sont encore les tâches

se référant aux niveaux inférieurs de la taxonomie des comportements cognitifs qui dominent; les processus cognitifs des niveaux plus élevés sont rarement sollicités. Même mesurés aux exigences des programmes d'enseignement à la base de ces examens et qui jusqu'à une date récente faisaient dans le meilleur des cas allusion aux compétences d'action transversales, les examens ne possèdent qu'une validité limitée. Conséquence directe: il n'est pas non plus nécessaire d'aborder dans l'enseignement des compétences d'action qui ne seront pas vérifiées aux examens pour en encourager l'acquisition.

La Suisse connaît actuellement des changements majeurs, du moins au niveau juridique. Ceux-ci sont largement motivés par un sentiment d'insatisfaction, ressenti en particulier par les grandes entreprises, face au peu d'impact des résultats des examens actuels. La nouvelle loi sur la formation professionnelle ne parle plus uniquement d'examens, mais aussi de procédures de qualification, ce qui ouvre la voie à différents types de procédures et de méthodes de contrôle. Tant dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle que dans les réglementations par profession qui en découlent, on accorde également la plus grande attention à une évaluation valide de la compétence à apprendre et des compétences sociales. Dans le même temps, il n'existe pourtant pas encore de concepts répandus décrivant la mise en œuvre de cette approche programmatique. Il apparaît par ailleurs que les nouvelles procédures supposent aussi des qualifications plus élevées chez les personnes chargées de mener ces contrôles. On relève dans l'ensemble un net décalage entre des pratiques de contrôle traditionnelles, une forte pression de l'innovation et des conditions cadre difficiles en ce qui concerne les compétences que doivent posséder les examinateurs.

2.2 Evaluation de la situation actuelle 5: contrôle valide des compétences d'action lors d'examens à des fins professionnelles (Breuer & Lübke-König)

Les commentaires de Breuer et Lübke-König constituent un prolongement parfait de l'évaluation précédente. Cette expertise présente des concepts originaux et des stratégies de réalisation innovantes, développées en dehors de la Suisse, pour le contrôle des compétences d'action. Elle fait la distinction entre procédures d'examen et nouvelles formes d'organisation des contrôles. Outre les innovations, Breuer et Lübke-König passent

en revue des premières expériences, ce qui les amène à formuler des questions ouvertes et des desiderata en matière de recherche.

L'expertise fait référence aux développements dans le cadre de l'étude PISA et cite entre autres le concept de «compétence de résolution de problèmes» qui reçoit un fondement théorique assorti d'instruments en rapport. L'expertise présente en outre un instrument destiné à tester les compétences en relation avec l'apprentissage autodirigé. Au vu de l'évolution en Allemagne, elle aborde les procédures d'examen innovantes dans le cadre de la formation réorganisée pour certaines professions. Sont abordés dans le détail: le «travail par projet en entreprise» (comme partie de l'examen final dans les professions liées aux technologies de l'information) et l'«entretien de conseil au client» (comme partie de l'examen final pour les formations du secteur des assurances, de la banque et de la vente automobile). En prenant comme modèles des expériences menées aux Etats-Unis et aux Pays-Bas, Breuer et Lübke-König privilégient la méthode du portfolio qui permet d'intégrer dans le système de contrôle des prestations ayant trait à la résolution de problèmes authentiques et par ailleurs, d'alléger l'organisation des examens par le recours à des formes modulaires ou d'évaluation continue. Les chercheurs s'intéressent par ailleurs aux possibilités des simulations numériques; celles-ci s'attachent au contrôle des compétences d'action tant au plan cognitif que socio-communicatif.

Les expériences en matière de mise en œuvre mettent en exergue de nouvelles possibilités mais aussi, dans certains cas, des difficultés qui doivent encore être surmontées. De nombreuses procédures de contrôle se révèlent certes être tout à fait valides mais exigent par comparaison également un gros investissement. Une difficulté surgit souvent lorsque, par nécessité, les compétences d'action transversales sont évaluées en même temps que les compétences spécialisées (p. ex. l'entretien de conseil au client à propos d'un produit spécifique). En raison de l'interdépendance de ces deux domaines de compétences, il peut s'avérer difficile de classer les résultats des examens. En définitive, le recours à des procédures et à des modes d'organisation du contrôle posant des exigences élevées dépend largement de la compétence des examinateurs. Des problèmes apparaissent surtout lorsque le contrôle «prend des proportions démesurées», c'est-à-dire lorsque les examinateurs doivent faire face à un grand nombre d'examens.

2.3 Résumé

La partie contrôle est un domaine clé dans le processus d'évolution de la formation professionnelle. On note encore, en particulier en Suisse, un décalage marqué entre la démarche de contrôle traditionnelle et les exigences élevées auxquelles doit répondre un examen valide. Sont touchés ici les objectifs des anciens programmes de formation mais plus particulièrement encore le développement des compétences sociales et d'apprentissage en tant qu'exigences d'une formation professionnelle tournée vers l'avenir. Nul ne conteste dans l'ensemble la nécessité de mener une réforme; et certes pas les employeurs dans les entreprises. Dans bien des cas, ils jugent l'impact du résultat des examens comme très faible au niveau informatif.

Il existe maintenant de nouvelles procédures et de nouveaux modes d'organisation des examens que l'on peut également tester, évaluer et perfectionner dans le cadre de la formation professionnelle en Suisse. Outre les examens qui obéissent à des critères de sélection, il convient de mettre en évidence ceux qui accordent une grande importance à la fonction de soutien et de feed-back dans le domaine du développement des compétences d'action transversales.

La validité est considérée actuellement comme un critère de qualité prioritaire même si le but dans la mise en œuvre pratique est de trouver un équilibre acceptable, en particulier avec les autres critères de qualité.

3 Potentiel en vue de la mise en œuvre de concepts didactiques exigeants

Les approches programmatiques de la didactique – qui constituent les thèmes des deux champs de recherche précédents – s’inscrivent dans le contexte des conditions cadre institutionnelles et organisationnelles spécifiques s’appliquant à chaque lieu de formation. Dans la formation professionnelle, les processus d’enseignement/apprentissage se déroulent au sein d’une structure plurielle des lieux de formation. Certains de ces lieux se voient conférer une nouvelle valeur dans le cadre de la nouvelle loi sur la formation professionnelle (p. ex. l’école professionnelle) tandis que la répartition traditionnelle des rôles doit être revue en fonction des lieux de formation existants et des relations qu’ils entretiennent entre eux. Se pose alors la question de savoir quel potentiel possèdent les lieux de formation au regard des dimensions générales d’une formation professionnelle.

Conformément aux réflexions menées dans le contexte des deux champs de recherche évoqués préalablement, l’organisation des apprentissages à l’intérieur des lieux de formation et entre ces mêmes lieux est présentée comme un critère de qualité essentiel dans le respect de la dualité théorie/pratique, penser/faire, agir/réfléchir, systématique/casuistique. Ce principe est maintenant largement reconnu. Soumis à des concepts didactiques prônant un apprentissage centré sur l’action, il est plébiscité et testé non seulement dans le cadre de la formation professionnelle mais également – et de plus en plus fréquemment – dans d’autres secteurs tels que la formation continue ou les filières d’études. D’autres Etats intègrent par exemple ce principe à leurs filières de formation scolaire et le mettent en pratique en alternant les phases d’apprentissage scolaire et des éléments de pratique dans le but d’optimiser la réussite des apprentissages (convergence dans la conception didactique de systèmes de formation professionnelle). Le but est théoriquement d’ériger la dualité en principe didactique dans diverses combinaisons entre des lieux de formation et donc de ne pas en limiter la portée à la structure organisationnelle du système dual.

3.1 Evaluation de la situation actuelle 6: organisation des potentiels d'apprentissage dans le domaine scolaire (Dörig)

Dans son expertise, Dörig examine dans quelle mesure on peut combler les insuffisances – maintes fois analysées – de l'enseignement professionnel en élaborant des programmes et un enseignement centrés sur l'action.

Cette étude s'intéresse à diverses reprises aux systèmes de référence d'une didactique centrée sur l'action et place ainsi les formules programmatiques exposées en de nombreux endroits dans le contexte théorique d'une justification. Dörig présente notamment en détail différentes approches issues de la psychologie cognitive et du travail et se livre à une interprétation didactique. Il fait en outre ressortir les caractéristiques essentielles des compétences d'action dont la prise en compte a des conséquences importantes sur le plan de la réalisation pratique. A ce niveau, l'expertise met surtout l'accent sur le fait que le développement des compétences d'action et des compétences sociales ne peut se matérialiser qu'en lien avec des contenus concrets et des situations spécifiques. Dans cet ordre d'idées, il faut combiner les représentations de l'organisation centrée sur l'action du processus d'enseignement/apprentissage avec les réflexions portant sur les programmes de formation.

En se basant sur ses conclusions théoriques, Dörig analyse ensuite quatre concepts pédagogiques choisis qui se prévalent d'une didactique centrée sur l'action. Il met ainsi en évidence les différentes manières d'interpréter et d'utiliser cette étiquette d'abord très générale de «centré sur l'action». Notons à ce propos que les systèmes de référence théoriques varient en partie mais aussi qu'ils ne se laissent que difficilement reconstituer pour certains. La mise en oeuvre de ces approches pose donc le problème suivant: le flou qui entoure les bases conceptuelles se prolonge dans n'importe quelle situation pédagogique concrète en rapport. Rien d'étonnant dans ces conditions qu'avec l'exigence d'une «orientation centrée sur l'action» également, l'on trouve dans la pratique pédagogique des exemples de rétrécissement des concepts allant dans le sens d'une mise en valeur unilatérale de la partie pratique, comme de réduire les décisions touchant aux programmes de formation aux intérêts concernant leur exploitation en entreprise. Ce qui ressort dans l'ensemble, c'est un dilemme fondamental lié à la mise en oeuvre du concept. Comme la didactique centrée sur l'action n'implique pas de recommandations concrètes quant à la mise en oeuvre mais se contente d'énoncer des critères allant dans le sens d'une didactique des principes, il existe aux yeux des enseig-

nants une ouverture plus ou moins marquée par rapport aux possibilités d'organisation mais aussi un besoin d'organisation. Plus on perd de vue la base théorique et moins on a de contrôle sur certains principes, plus les résultats de la mise en oeuvre poseront problème. Se pose alors la question de savoir comment l'ouverture par rapport aux possibilités d'organisation peut être mise à profit par les enseignants de manière à garantir les intentions fondamentales et les exigences du concept en termes d'innovation.

S'appuyant sur cette base, Dörig met en relief les questions clé concernant les programmes de formation et l'enseignement. Elles appellent une réponse dans le cadre de l'élaboration de concepts didactiques centrés sur l'action. Il apparaît également à cette occasion que la mise en oeuvre ne doit pas passer exclusivement par l'élaboration de «processus d'enseignement/apprentissage complexes». Même constat pour les conditions de réalisation en vigueur dans les écoles: on devrait observer bien davantage – et par là même analyser – dans quelle mesure les modèles pédagogiques traditionnels et largement répandus (p. ex. le dialogue pédagogique) peuvent aussi être utilisés pour développer des compétences transversales dans le cadre de concepts didactiques centrés sur l'action. Faute de quoi le risque est grand de voir un nouveau dualisme s'installer dans les écoles, en l'occurrence entre un enseignement normal et une pédagogie qui fait appel à des processus d'enseignement/apprentissage centrés sur l'action.

3.2 Evaluation de la situation actuelle 7: qu'en est-il de la réflexion sur l'expérience pratique en entreprise et de sa systématisation? (Drees & Pätzold)

Partant du critère de qualité défini plus haut d'une intrication didactique de l'activité pratique et de la réflexion théorique, on suppose que contrairement à ce qui se passe à l'école, il existe dans la formation professionnelle et pour le lieu de formation «entreprise» un déficit en matière de réflexion plutôt que dans les applications pratiques.

C'est la raison pour laquelle l'expertise de Drees et Pätzold se concentre sur deux questions: (a) quelles approches didactiques, comportant explicitement des phases réflexives, sont connues dans la formation professionnelle en entreprise? (b) quelles conditions cadre, servant une réflexion sur la pratique motivée d'un point de vue pédagogique, existent dans le cadre de la formation professionnelle en entreprise?

- a) Par réflexion sur la pratique motivée d'un point de vue pédagogique, Drees et Pätzold entendent le fait de réfléchir sur les expériences accumulées pendant une phase d'activité dans des environnements de travail en entreprise. Il s'agit de les analyser, de les systématiser et de les évaluer de manière critique dans une perspective d'approfondissement et de réflexion prospective. Dans ce sens, la réflexion sur la pratique constitue l'activité qui permet de transformer des événements encore superficiels au premier abord en expériences d'apprentissage tangibles. Si l'on se réfère au processus complet d'une activité, la réflexion se situe au niveau de la planification et du contrôle alors que l'activité pratique est ancrée dans la phase de réalisation.

L'intrication entre activité pratique et réflexion théorique peut être organisée de manière différente dans une filière de formation. Dans la formation professionnelle duale, par exemple, l'idée est largement répandue que la pratique (faire) est du domaine de l'entreprise et que la théorie (réfléchir) a sa place à l'école. Cette organisation de l'apprentissage nécessiterait une étroite harmonisation didactique entre les lieux de formation, basée sur des programmes d'enseignement concordants. En d'autres termes, l'acquisition d'un point du programme se ferait presque en même temps à l'école et dans l'entreprise. Dans les conditions institutionnelles d'une formation professionnelle, ceci est en général irréalisable. Par voie de conséquence, une intrication didactique ne doit pas être établie en priorité entre les lieux de formation, mais plutôt au sein de ces mêmes lieux. Cela signifie que l'école comporte elle aussi des phases d'apprentissage pratique et l'entreprise des phases d'apprentissage réflexif.

Ceci a conduit, en particulier dans le contexte des grandes entreprises, à l'élaboration de nombreux concepts qui essaient de satisfaire aux exigences d'une didactique centrée sur l'action. Citons à titre d'exemple la pédagogie par projet ainsi que les concepts d'un apprentissage par l'expérience. Dans ce contexte, Drees et Pätzold font nettement la distinction entre concept et large implémentation. Dans le détail, ces formes d'organisation de l'apprentissage peuvent aussi se concrétiser à l'interne dans différents lieux de formation; le critère de différenciation se rapporte alors en gros à l'éloignement du lieu de formation par rapport au lieu de travail («on/off/near the job»). Pour des raisons de coûts, les approches «off the job» (p. ex. séminaire, enseignement systématique dans des écoles de métiers) sont limitées ou externalisées. Les concepts «near the job» (p. ex. îlots de formation, cercles de qualité, centres d'auto-apprentissage, entreprises d'entraînement) ont connu, pour leur part, de nouvelles impulsions ces

dernières années. Alors que les concepts «off & near the job» renferment des potentiels spécifiques de réflexion de par la mise à disposition de ressources en temps et d'un soutien professionnel, cet aspect constitue la plupart du temps le point faible des concepts «on the job», centrés sur le poste de travail.

- b) Outre l'existence de bases pratiques favorisant l'expérience, la démarche réflexive sous-entend des plages temporelles de liberté et une aptitude à la réflexion comme conditions cadre indispensables. Lorsque les apprenants ne possèdent pas – ou possèdent de manière insuffisante – la compétence à réfléchir par soi-même, il leur faut un soutien extérieur de la part des enseignants. On définit de ce fait des critères concernant les structures et le personnel; ils serviront à examiner les lieux de formation internes aux entreprises.

Drees und Pätzold placent cette observation dans le contexte de différents degrés de structuration. Ils condensent leurs réflexions en trois types de structuration de la formation et des conditions cadre qui les accompagnent pour la mise en place d'une réflexion sur la pratique. En parallèle, ils distinguent différentes conditions cadre relatives au soutien – en termes de personnel – des processus d'apprentissage en entreprise. Ces conditions sont liées à différentes fonctions (personnel formateur à plein temps ou occasionnel). Elles s'en dégagent en partie, mais renvoient aussi à différentes manières de comprendre les tâches et à différents degrés de disponibilité pour un engagement sur le plan pédagogique.

Dans l'ensemble, la problématique de la réflexion fait apparaître un champ de tension: plus les fondements de l'expérience servant à la réflexion sont proches de la pratique (le cadre idéal étant le concept «on the job»), moins il y a de chances de voir du personnel formateur mis à disposition pour aider au travail de réflexion. Plus le soutien à la réflexion est professionnel (le cadre idéal étant les dispositifs «off the job» avec des formateurs professionnels), moins les fondements de l'expérience propice à la réflexion sont tangibles. Les compromis envisagés sont des solutions intermédiaires (p. ex. les dispositifs «near the job»), ou alors on encourage de manière renforcée chez les apprenants le développement d'aptitudes à l'autoréflexion (comme partie de la compétence à apprendre).

3.3 Résumé

Mener des études sur les conditions cadre des lieux de formation visant à encourager une formation professionnelle d'un haut niveau peut avoir un double intérêt.

- Ces études pourraient guider la recherche vers le «meilleur» lieu de formation. Cela dit, une telle perspective ne prendrait pas suffisamment en compte l'expérience qui fait que certaines combinaisons entre les lieux de formation dans des systèmes concrets de formation professionnelle ont connu un développement historique et que tous les lieux de formation possèdent des avantages et des inconvénients. Au bout du compte, on en arrive à la conclusion qu'il n'y a pas un lieu de formation meilleur que les autres.
- D'où la question à la base des deux évaluations ci-dessus: quels potentiels spécifiques d'apprentissage possèdent l'entreprise et l'école en leur qualité de lieux de formation dont l'existence est effective aujourd'hui?

Comme critère de qualité pour ces observations sur les potentiels, on a retenu l'exigence qui ressort du débat actuel sur la formation professionnelle; il s'agit d'organiser l'apprentissage dans l'intrication de la réflexion théorique et de l'activité pratique.

En particulier dans le contexte des *lieux de formation scolaire*, cette exigence est abordée en grande partie par le biais du concept de la didactique centrée sur l'action. Les discussions sur ce point suivent une rhétorique foisonnante. Tant dans la différenciation théorique que dans la mise en œuvre pratique des concepts, on note des formes différentes de réduction et de rétrécissement. L'expertise présentée démontre que la mise en pratique des exigences didactiques ne doit pas inévitablement passer par l'élaboration de processus d'enseignement/apprentissage complexes; des méthodes de base comme le travail de groupe ou le dialogue pédagogique peuvent également être utilisées dans l'optique d'un objectif à atteindre. S'agissant des conditions cadre indispensables à la mise en œuvre des concepts, l'évaluation de la situation actuelle met surtout l'accent sur les compétences pédagogiques des enseignants. Pour élargir le propos, il faudrait aussi inclure les conditions structurelles dans la discussion (p. ex. les conditions touchant à l'organisation des apprentissages).

Lorsque l'on parle des *lieux de formation en entreprise*, on considère comme prioritaire la question de savoir comment – dans la mise en œuvre des concepts didactiques centrés sur l'action – on peut mettre en place les

processus de réflexion constitutifs d'une manière d'apprendre tournée vers l'action. L'expertise propose à ce niveau une observation différenciée, par exemple en faisant la distinction entre des concepts «on/off/near the job». Les activités de réflexion exigent que l'on prenne – tout au moins partiellement – du recul par rapport à l'exécution des processus de travail. C'est de là que naissent les tensions, car plus la distance et la durée augmentent, plus la proximité par rapport aux fondements de l'expérience a tendance à disparaître. L'orientation scolaire gagne alors en importance.

On constate dans l'ensemble que les lieux de formation scolaire et les lieux de formation en entreprise possèdent un potentiel qui leur permet de mettre en oeuvre des concepts didactiques centrés sur l'action. Dans les deux domaines, la concrétisation de ces potentiels dépend toutefois de la mise en place de conditions cadre exigeantes en termes de personnel et de structure. Ce faisant, aucun profil clair des lieux de formation ne se dégage concernant l'importance des parties réflexion et action. On relève plutôt que la proximité ou la distance par rapport à l'état souhaitable d'une didactique centrée sur l'action varie d'une école à l'autre, d'une entreprise à l'autre. Il s'en dégage finalement un continuum avec des caractéristiques différentes. Selon la perspective retenue, le tableau permet de se référer à des exemples (isolés) réussis et conformes à la théorie ou de se plaindre au sujet d'une situation d'ensemble insatisfaisante.

4 Développement de réseaux de formation

Il ressort des champs de recherche esquissés plus haut que l'on peut aussi considérer plus nettement les processus d'enseignement/apprentissage comme traversant tous les lieux de formation. Dans cet esprit, il est également important de savoir dans quelles conditions peuvent naître, en particulier sur le plan régional, des réseaux de formation qui stimulent et soutiennent des processus de coopération appropriés.

4.1 Evaluation de la situation actuelle 8: réseaux régionaux de formation professionnelle (Wilbers)

Les réseaux régionaux de formation professionnelle relient les institutions de formation d'une région dans un rapport de coopération. On peut ainsi privilégier des objectifs économiques ou de politique régionale (p. ex. le développement de structures régionales, le partage des ressources) tout comme des objectifs pédagogiques: intégration des groupes en difficulté de la formation professionnelle; élaboration de cursus de qualification répondant mieux aux besoins; amélioration de la transition entre système de formation et système d'occupation; amélioration du conseil en formation; optimisation de la qualité didactique par la coopération entre plusieurs institutions. Le débat actuel est fortement marqué par l'insatisfaction liée à des modèles de gestion centralisés mais aussi par des exemples venus de pays comme le Danemark ou les Pays-Bas et qui inspirent.

Les réseaux régionaux de formation professionnelle ont besoin de conditions spécifiques tant dans les structures internes des institutions de formation impliquées qu'en ce qui concerne la structure du réseau lui-même. A cela viennent nécessairement s'ajouter des représentations quant aux buts à poursuivre au sein du réseau et par le biais de quels processus.

Wilbers systématise les facteurs d'une infrastructure nécessaire en distinguant trois champs organisationnels: l'infrastructure économique et politique, l'infrastructure sociale et l'infrastructure du savoir/IT. La différenciation entre ces domaines permet de déceler de nombreux éléments qui amènent à se poser des questions, elles-mêmes au cœur des débats dans d'autres contextes. A titre d'exemple, citons le lien avec des ques-

tions sur le développement organisationnel, autrement dit scolaire, ainsi que sur la gestion de la qualité, du savoir ou du personnel dans les institutions de formation.

5 Formation continue des personnels enseignant et formateur

Les changements importants dans les dimensions macro et micro de la formation professionnelle requièrent des efforts parallèles en matière de formation continue des personnels enseignant et formateur. Faute de quoi, le risque est grand de voir les changements se focaliser sur la formation de concepts et non pas sur la formation des personnes. Ces éléments sont discutés en détail aussi bien dans le cadre de la nouvelle loi sur la formation professionnelle que dans le contexte de projets de réforme en cours (comme celui de la formation commerciale de base). Qui dit formation continue des personnels enseignant et formateur ne dit pas uniquement conceptualisation isolée de séminaires à l'intention de ces personnels, mais plutôt intégration des activités de formation dans des initiatives correspondantes, visant à créer un environnement structurel et culturel favorable dans l'institution concernée. Dans le domaine scolaire, cela va de pair avec un ancrage dans les processus de développement et de gestion de l'école. Dans les entreprises, on trouve des liens avec la gestion de la formation en entreprise.

5.1 Evaluation de la situation actuelle 9: formation continue du personnel enseignant en Suisse (Capaul & Seitz)

L'expertise de Capaul et Seitz montre que la formation continue du personnel enseignant et de direction des écoles se caractérise par une situation de la recherche en grande partie fragmentaire. Ce constat s'applique en particulier au domaine de la formation professionnelle. Certaines analyses révèlent que l'effet de transfert des mesures de formation continue s'opère rarement dans le quotidien scolaire. Ceci concorde avec d'autres résultats indiquant que les dispositifs en faveur de groupes cibles spécifiques sont souvent axés sur l'offre et ne sont donc compatibles que d'une manière limitée avec un développement du personnel ou de l'école axé sur un objectif précis.

Partant de là, Capaul et Seitz identifient les desiderata suivants en lien avec le développement de ce champ d'élaboration important.

- La responsabilité personnelle des enseignants dans le choix des mesures de formation comme dans l'application pratique des connaissances acquises doit s'inscrire de manière plus explicite dans le profil des offres.
- La large portée et l'impact durable des mesures de formation continue devraient être expressément renforcés. Cela passe par l'élaboration de stratégies de transfert servant au sens strict le développement d'une école et contribuant au sens large à son rayonnement dans la région et le canton.
- S'agissant des critères de transfert, il faudrait veiller à l'intrication des mesures de formation continue et des activités caractéristiques du développement d'une école et de son personnel.

5.2 Evaluation de la situation actuelle 10: formation continue du personnel formateur en entreprise (Sloane)

L'expertise de Sloane se base sur la situation en Allemagne, mais elle peut être transposée au système suisse dans de nombreux domaines. L'élément fondamental est le rapport entre le niveau d'une qualification formelle par le biais d'une formation et les conditions réelles au sein des entreprises, conditions qui servent de cadre à la formation initiale et continue. Concernant le groupe cible, on doit d'abord faire la distinction entre le personnel formateur à plein temps et les formateurs occasionnels. Dans ce contexte, on relève des différences marquantes entre les responsabilités dans les grandes entreprises ou dans les petites structures. Les lieux de formation interentreprises constituent un domaine à eux seuls. Ils sont souvent organisés sur le modèle scolaire, mais conçus comme un moyen de compenser les insuffisances du système en termes de formation pratique. Quantitativement parlant, la proportion la plus importante dans la formation est constituée par les collaborateurs chargés de la formation professionnelle (p. ex. les collaborateurs spécialisés dans les différents services, les employés qualifiés dans l'artisanat). Ce groupe n'est pourtant que marginalement pris en compte par les dispositifs formalisés de formation initiale et continue qui préparent à un diplôme. Pour ce qui est du profil des tâches, on est amené à faire la distinction entre les activités didactiques et pédagogiques et celles qui sont liées à la gestion de la formation. Sur la base de ces différenciations entre groupes cibles, types d'entreprises,

missions et offres de formation, Sloane propose un inventaire détaillé et fournit des éléments pouvant servir de base à un débat critique autour du statu quo actuel.

L'expertise dégage trois points de critique reliés entre eux à l'encontre du système de qualification:

- Le contenu des programmes des dispositifs de formation ne correspond souvent pas aux tâches que les participants doivent maîtriser dans leur pratique. Il n'y a pas de différenciation par groupe cible.
- Une pédagogie livresque a dominé la didactique pendant longtemps. Les participants apprennent des théories pédagogiques qu'ils ne peuvent qu'insuffisamment transposer dans leur pratique. La distance présumée par rapport à la pratique fait souvent passer ces dispositifs pour des exercices imposés, profondément ennuyeux.
- Il est difficile de toucher le groupe des formateurs occasionnels. Les offres de formation continue passent donc très souvent à côté de ceux qui en ont le plus besoin.

Certaines de ces critiques ont donné naissance entre-temps en Allemagne à de nouvelles orientations. La qualification des formateurs repose, par exemple, sur un programme systématiquement centré sur l'action. Resterait encore à clarifier dans quelle mesure la pratique dans les dispositifs de formation a aussi évolué vers une didactique centrée sur l'action sous l'influence des modifications apportées aux règlements.

Dans une perspective constructive, Sloane émet des recommandations visant le développement ultérieur de ce domaine de formation.

- Il propose d'une part de modulariser les cursus de formation continue à l'intention du personnel formateur en entreprise. Cela aiderait à une meilleure prise en compte des besoins et des problèmes des différents groupes cibles. Sous l'angle didactique, ces cursus seraient conçus de manière à assurer une correspondance – la plus élevée possible – entre le profil didactique des mesures de formation continue et la pratique en matière de formation à organiser par les formateurs. En d'autres termes: si on prône une didactique centrée sur l'action pour la formation initiale et continue dans le but de faire acquérir des compétences d'action spécialisées et transversales, la pédagogie des dispositifs de formation des formateurs ne peut pas suivre un enseignement frontal abstrait.
- D'autre part, le profil des tâches et des compétences du personnel formateur en entreprise doit être davantage axé sur la participation à l'élaboration de processus d'innovation dans l'entreprise. Sous ce

rapport, la formation continue, selon Sloane, ne consiste pas à suivre un programme pédagogique imposé et statique, mais à relier la formation aux processus de développement de l'entreprise. Cet objectif suppose une intégration étroite dans les structures des services spécialisés, c'est-à-dire que les problèmes existants, la plupart du temps d'ordre économique ou technique, doivent être interprétés d'un point de vue didactique et traduits en concepts de développement de la formation et du personnel. Le résultat de cette approche est un nouveau positionnement de la gestion de la formation. On passe de l'organisation d'une offre standard à une participation à la conception stratégique et opérationnelle des processus d'innovation dans l'entreprise.

5.3 Résumé

Les compétences des personnels enseignant et formateur sont capitales pour le développement de la formation professionnelle, autrement dit pour le développement de la qualité en didactique.

Dans la formation continue du *personnel scolaire d'enseignement et de direction*, certaines insuffisances marquantes ressortent nettement en dépit d'une situation fragmentaire de la recherche. Les mesures proposées ne sont dans l'ensemble pas suffisamment axées sur le transfert. Dans ce contexte, elles apparaissent encore souvent comme sans liens avec les processus de développement de l'école sur le plan de l'organisation et du personnel. La direction de l'école constitue un élément charnière essentiel pour relier ces différents secteurs entre eux. La formation initiale et continue du personnel de direction n'est devenue un objet de recherche et d'élaboration systématique que depuis peu de temps.

La formation continue du *personnel formateur en entreprise* essuie également des critiques à de nombreux égards. En résumé, on peut dire ce qui suit: les offres de formation ne touchent les groupes cibles visés que dans certains cas et elles ont besoin d'être améliorées tant sur le plan des programmes de formation qu'en matière de méthodes et de didactique. Les concepts de réforme proposés laissent entrevoir des améliorations substantielles. Un effort d'implémentation large se fait toutefois encore attendre et demande en outre un grand nombre de travaux conceptuels de développement dans les détails.

Introduction

Dieter Euler

Vocational education didactics are often clearly dominated by well reasoned intentions. In addition, vocational education and training at both the practical and research levels are ridden with buzzwords. Given this situation, it is hoped that the present book will help considerably by linking current knowledge to the often complex concepts and objectives which underpin VET. The book comprises ten situation evaluations which examine and discuss the key issues of vocational education didactics. Below are a summary of each of the evaluations.

Classification

1	Development of multidimensional teaching-learning environments to promote metadisciplinary action competences	63
1.1	Situation evaluation 1: Personal development and professional qualifications (Achtenhagen & Bendorf)	63
1.2	Situation evaluation 2: Learning skills (Metzger & Nüesch)	65
1.3	Situation evaluation 3: Social skills (Euler)	66
1.4	Summary	68
2	Development of valid examination procedures	70
2.1	Situation evaluation 4: Valid examination of complex action competences (Jabornegg & Waibel)	70
2.2	Situation evaluation 5: Valid examination of action competences in occupation-related tests (Breuer & Lübke-König)	71
2.3	Summary	72
3	Potential to implement challenging didactic concepts	73
3.1	Situation evaluation 6: Learning potentials in schools (Dörig)	73
3.2	Situation evaluation 7: Reflection and systematisation of practical experience in firms (Drees & Pätzold)	75
3.3	Summary	77
4	Development of training networks	79
4.1	Situation evaluation 8: Regional VET networks (Wilbers)	79
5	Further training of teaching staff in schools and firms	80
5.1	Situation evaluation 9: Advanced training of teaching staff in Switzerland (Capaul & Seitz)	80
5.2	Situation evaluation 10: Advanced training of in-firm training staff (Sloane)	81
5.3	Summary	82

1 Development of multidimensional teaching-learning environments to promote metadisciplinary action competences

There is a broad consensus that vocational education and training should promote both professional and metadisciplinary action competences. However, it remains to be seen what is actually understood by these competences and the best method to promote them. An important question here is to what extent, under current VET conditions, the design of teaching-learning processes can bring considerations of economic use into line with individual development prospects.

1.1 Situation evaluation 1: Personal development and professional qualifications (Achtenhagen & Bendorf)

The study by Achtenhagen and Bendorf focuses on the importance of individual personal development in VET at the practical level and in terms of its programmatic intentions. This question is driven by noticeable trends towards providing the workforce with economically-driven qualifications. First, the authors clearly set out the different origins of personal development in vocational education and training, and how they are linked. With reference to the German Research Foundation paper on vocational education research, they describe education as “targets for human learning and personal development” and thus encapsulate a central demand of vocational education and training. They take the premise that personal development should not be promoted as an additive dimension (e.g. in general education subjects) within VET, but should be integrated in both basic and further education. They therefore concentrate their work on (a) substantiating the notion of personal development, thereby making it realisable at the didactic level, (b) substantiating the criteria for the construction of a learning organisation and thereby providing suggestions for the methodical design of vocational education and training to promote personal development. In addition to the normative and theoretical discussions, the authors discuss (c) how vocational education and training in practice promote personal development.

a) In terms of the substantiation of the construct “personal development”, the authors draw on a number of references to common glossaries in order to link Roth’s anthropologically based personality theory and its continuation by Reetz. Finally, they summarise the different areas of personality:

- Personal competences (learning motivation, moral judgement skills);
- Technical and methodological competences;
- Social competences.

These three groups represent set objectives, which in current discussions on vocational education and training are normatively aligned as “professional competences”, although their notional stress and semantic meaning tend to differ among authors. Achtenhagen and Bendorf differentiate between these competences and discuss them in terms of the current state of research. With regard to personal competences (discussed in detail by the authors), the evaluation presents research findings, which highlight the factors involved in designs to promote learning motivation within vocational education and training. The authors also examine issues concerning more advanced research.

b) If personal development is to become an integral part of vocational education and training, it is important not only to set clear target constructs but also to design the learning environment appropriately. Achtenhagen and Bendorf state a clear preference for the use of complex teaching-learning arrangements/environments and define this methodological framework clearly through a number of construction principles, as well as with reference to their own research. Overall, there is a pervading notion of the construction of didactic processes that enable the promotion of professional action competences, and thereby the promotion of personal development.

c) In terms of vocational education and training in practice, Achtenhagen and Bendorf state that some firms, at least, do not see a contradiction between the pursuit of economic development and broad professional qualifications that incorporate the notion of personal development. The necessary differentiation of firms becomes clear when their learning potentials are examined. There are tangible differences not only between but also within firms, whereby departments responsible for training apprentices also display varying learning potentials.

1.2 Situation evaluation 2: Learning skills (Metzger & Nüesch)

The evaluation by Metzger and Nüesch structures and discusses the state of knowledge with regard to the promotion of (personal) learning skills. The willingness towards and capacity for independent learning is seen as a further target construct, particularly since it is now often cited in political discussions on the widespread call for life-long learning. The present evaluation both extends and supplements the study by Achtenhagen and Bendorf. For example, it supplements the previous study by providing findings on learning motivation (in the sense of a willingness towards independent learning), and extends it by further differentiating this specific metadisciplinary action competence. Metzger and Nüesch distinguish between (a) the clarification and semantic definition of the construct “learning competences” and (b) the presentation of knowledge on the promotion of learning skills. In this sense, they use a similar aim-method link to Achtenhagen and Bendorf.

- a) By referring to some rather confusing definitions currently used in vocational education discussions, Metzger and Nüesch highlight the need for a clearly-defined concept. For example, some sources see learning competences as part of social competences, while others regard it as being conceptually close to methodological competences, according to a broad interpretation of the term “methodology”. It is therefore essential that learning competences are tied to a clear and precise understanding of what is meant by learning. Based on a cognitive, constructivist understanding of learning, Metzger and Nüesch interpret learning competences as the willingness towards and capacity for independent planning, implementation and control of (one’s own) learning, whereby the latter is understood as the acquisition of declarative, procedural and conditional knowledge. By extending this definition to include knowledge acquisition, learning competences also cover the positive design of learning situations and the application of typical model learning situations (e. g. exposure to different types of examinations or learning procedures, such as teacher-centred learning or project training). It is as yet unclear to what extent the learning of skills or mindsets are also included alongside knowledge acquisition.
- b) The authors differentiate between didactic promotion at the macro and micro levels. They first present the main options and then go on to state their own preference based on their study of the state of current

research. Finally, concrete examples from practices in schools are set out; these document the implementation of individual approaches.

At the macro level, the authors differentiate between measures for individual and collective promotion. At the macro level, in addition to the indirect approach using the unconscious learning model, there are direct approaches in the sense of a stand-alone subject, integration of such an approach in the teaching of a specialist subject, or a combination of both. The findings with regard to the use of such approaches nevertheless remain fragmentary, insofar as the presented recommendations are also influenced through pragmatic considerations and time restrictions.

At the micro level, the authors distinguish five phases which refer to the teaching of learning strategies. In particular, they show the links to learning strategies that are already available to students as well as the transfer of developed learning strategies to different application contexts.

1.3 Situation evaluation 3: Social skills (Euler)

In his study, Euler examines a didactic-related problem, which is linked with a large number of requirements at the intentional level, but associated with many unresolved issues at the implementation level. Currently, there is a general agreement in all areas of the education system that social action competences should be promoted alongside cognitive-technical competences. In practice, education often no longer does not call on social competences as an undefined requirement, as a positive collective term for a conglomeration of different abilities, capacities and mindsets. It is difficult to ascertain the actual theoretical context given the clarifications that are currently on offer. In answer to this situation, the author develops the following core didactic questions, based on his survey of current knowledge in the field: a) How can a clearer semantic definition of social competences be made and how can they be developed into a learning target (curricular dimension)? b) What methods can be used to promote social competences (methodological dimension)? c) How can social competences be established and judged in the framework of an examination of learning success (evaluative dimension)? d) What general conditions support the promotion of social competences in an educational institution (institutional-organisational dimension)?

- a) In terms of the necessary clarifications, Euler recommends a procedure, based on his examination of the literature, which would make it possible to link up with existing knowledge of curriculum theory. It thus becomes clear that only one description of a behaviour component (e.g. communication skills) is not enough to substantiate it. It would be much better to link behaviour components with content- and situation-related dimensions. In addition the normative orientation of a specific social competence should be clarified and identified. For example, the social competence “resolving conflicts with colleagues on technical issues” or “customer consultations with regard to their financial assets have a very different normative orientation”. In the first instance, conflict resolution could be achieved through an orientation towards enforcement, adjustment and compromise. In the second instance, consultation could be more strongly aligned to serving the interests of the customer or the bank. The proposed procedure to define social competences more clearly combines curriculum theory and communication psychology considerations, and thus offers a demanding, yet stringent model for establishing and defining learning targets which incorporate social-communicative action competences.
- b) With regard to the methodical promotion of social competences, the author develops the learning theory findings for social competence learning. His starting point is the observation that many existing learning theories concentrate on the cognitive acquisition of knowledge, which in the framework of social competence promotion does not integrate properly the relevant aspects of skills and mindset acquisition. A model is thus devised, which identifies concrete starting points for the use of teaching methods and defines a concept for them. With reference to this model, macro- and microdidactic principles as well as tangible starting points for the methodical promotion of social competences are set out and explained.
- c) Since the question of a valid examination to test the success of action competence acquisition is dealt with in another situation evaluation, the author concentrates on the identification of relevant questions linked to this issue. In certain instances, it is clear that there are a wide assortment of approaches and pilot tests with regard to examination design. However, it is still in considerable need of development.
- d) Finally, the author looks at the problem of the development and transfer of social competences in terms of the general conditions needed for such an undertaking. Generally didactics addresses the issue of transfer, but it is afforded particular importance with regard to social competences. It is obvious that transfer enhancement not only depends on the

microdidactic design of an education offer, but also in terms of the implementation process is heavily reliant on the participation of the given environment.

1.4 Summary

In vocational education and training, there is a broad consensus that meta-disciplinary action competences should also be promoted alongside occupational action competences. In practice, however, it is still unclear what is actually understood by these constructs and the best method to promote such skills.

The literature also uses many terms with different semantic considerations under the headings of “metadisciplinary action competences” and “key qualifications”. Specialist didactic discussions distinguish chiefly three areas of competences:

- Technical competences (in the sense of a competent handling of situations, for example the knowledge of the relevant facts or events in professional or private life);
- Personal competences (in the sense of a competent handling of oneself, for example the willingness towards and capacity for independent learning);
- Social competences (in the sense of a competent handling of other people, for example dealing with specific issues in a conflict situation or as a team).

Each competence area has its own focus in the large context of a comprehensive set of actions, i.e. they interact mostly at the practical level. The differentiation of these competences renders them more realisable with regard to their targeted didactic promotion.

The term methodological competences which is often used in didactic literature is unclear *per se*, since method is itself a multidimensional term. The evaluations show that methodological competences can be subsumed under specialist competences (e.g. in the sense of the application of problem-solving methods), under personal competences (e.g. in the sense of learning competences), as well as under social competences (e.g. in the sense of the application of conflict resolution methods). Given this lack of clarity, methodological competences should cease to be used. It is recommended that future research should deal with competence constructs which relate to any of the three competence fields or can be sub-

sumed within them. For example, learning competences would become a partial construct of personal competences.

These situation evaluations outlined above provide a framework to systematise the targets of vocational education and training, as well as show the state of research concerning the promotion of broader target constructs. Consequently, they represent a springboard for far-reaching research and development.

2 Development of valid examination procedures

The abovementioned metadisciplinary action competences can only be implemented in practice within the vocational education and training system if they are linked to valid and workable examination procedures. This raises three central questions. What is the position of current examination practices in relation to new requirements arising from the greater importance given to metadisciplinary action competences? What procedures are currently available to assist the design of valid examination procedures? What problems may arise from the implementation of these procedures?

2.1 Situation evaluation 4: Valid examination of complex action competences (Jabornegg & Waibel)

The appraisal by Jabornegg and Waibel focuses on current examination practice in Switzerland. The study first presents the interrelationships which underpin the development of valid examination procedures, and in doing so interprets and applies the examination of complex target constructs. There are individual descriptions of the central decisive components, which cross-reference the quality criteria that dominate the literature, including the intrinsic conflict between them, as well as an examination of the prerequisites of a valid examination procedure. The authors also highlight the different approaches to testing social competences. The frequent reference to finding a balance between validity, reliability, objectivity, equal opportunities and the economical use of examinations shows that this issue is highly relevant to examination theory and practice at the present time.

The basic theoretical hypotheses are then compared to actual examination practices in Switzerland. Based on the evaluation of assorted examinations (z. B. final commercial examinations, professional baccalaureate) by the Institut für Wirtschaftspädagogik of the University of St. Gallen, it emerges that examination practice has yet to take account of metadisciplinary target constructs. Examinations are still dominated by tasks that concentrate on the lower levels of cognitive behaviour taxonomy; higher cognitive processes are rarely tested. Even when measured by the demands of the curricula, which until recently only paid vague reference to meta-

disciplinary competences (if at all), the validity of examinations is minimal. Consequently, teaching practice has had no reason to concentrate on and promote such competences, as they are irrelevant for examinations.

In Switzerland, changes have at least been made to the relevant legislation. These came about largely due to the dissatisfaction of larger firms in particular with the fact that examination results inadequately reflect apprentices' abilities. In addition to examinations, the new federal law on vocational education and training now refers for the first time to the qualification, procedure which permits a variety of examination approaches and methods. This new legislation and occupation-specific regulations place great importance on the valid testing of learning and social competences. However, a common programme implementation concept has yet to be developed. It is also clear that these new examination procedures will place greater demands on examiners. There is a marked discrepancy between examination practices that have been passed down over the years, pressure for innovation and difficult general conditions with regard to competences required of examiners.

2.2 Situation evaluation 5: Valid examination of action competences in occupation-related tests (Breuer & Lübke-König)

The study by Breuer and Lübke-König seamlessly follows on from the situation evaluation by Jabornegg and Weidell. Their appraisal presents innovative concepts and approaches to examining complex competences adapted by other countries. The authors differentiate between examination procedures and re-organised examination structures. Besides these innovations, initial experiences are discussed, which raise unresolved questions and pinpoint subjects for future research.

In addition to a discussion of developments within the PISA study, which provides a theoretical basis and practical instruments for the construct "problem-solving competences", the authors outline a tool to test autonomous learning competences. Using developments in Germany, the study looks at innovative examination procedures as part of the re-organisation of recognised training occupations. "In-firm project work" (part of the final exams for IT-related occupations) and "customer consultations" (as part of the final exams for insurance, bank and motor vehicle sales staff) are examined individually. With reference to experiences

in the United States and in the Netherlands, the authors adopt the portfolio method, which enables the integration of concrete problem-solving competences within an examination system, and which facilitates the organisation of examinations that follow a modular design and reflect practical training. The study also examines the possibilities of using computer simulations to examine cognitive and social-communication skills.

The documented experiences from a number of countries reveal new possibilities, as well as problem areas that are still unresolved. From this appraisal it emerges that many examination procedures are entirely valid but also comparatively demanding. A common problem is the simultaneous examination of metadisciplinary action competences and technical competences (e.g. advising customers on a specific product). The mutual dependence of both skill sets makes the classification of examination performance difficult. Finally, the application of demanding examination procedures and organisational structures is inextricably linked to the competences of the examiners. The particular problem here is that the examiners will have to manage large numbers of examinations.

2.3 Summary

Examinations are a core area of VET that needs to be developed further. In Switzerland especially, there is still a marked discrepancy between traditional examination practices and greater calls for a valid examination procedure – both with regard to the targets explicit in old curricula and to the promotion of learning and social competences as a prerequisite of future-oriented vocational education and training. The need for reform is largely not disputed, particularly among training staff in companies, who tend to regard examination results as a poor reflection of the student's actual abilities.

In the meantime, new examination procedures and organisational structures can be tested, evaluated and developed further within the Swiss VET system. With regard to the promotion of metadisciplinary action competences, besides examinations that are carried out according to selection criteria, more focus should be given to tests which place a greater emphasis on their support and confirmation function.

Currently, validity is considered a priority quality criterion; although in practice attempts are made to find an acceptable balance between it and other quality criteria.

3 Potential to implement challenging didactic concepts

The didactic programmes dealt with in the two abovementioned research fields must be seen in the context of the institutional/organisational conditions specific to the learning site. VET training-learning processes take place within a multi-learning site structure. For the first time, the new federal law on vocational education and training ascribes importance to individual learning sites (e.g. “Berufsfachschule” – specialised vocational schools), which in turn requires a revision of the traditional assignment of roles among existing learning sites and their interrelation. The question therefore arises with regard to the potential of learning sites in view of VET objectives.

Consistent with the considerations of the above two research fields, a central quality criterion is developed so as to organise learning within and between learning sites. This criterion which straddles the duality of theory and practice, thinking and doing, action and reflection, systematics and casuistry. This principle has since been largely accepted. It underpins didactic concepts of practice-oriented learning and is demanded and tested not only for training, but also increasingly for learning in other educational areas (e.g. further education, degree courses). There is a clear tendency in other countries towards applying this principle to school curricula, whereby learning phases are linked to practical components so as to achieve greater success (convergence of the didactic design of VET systems). Generally, this means that duality as a didactic principle can be applied in a wide range of learning site combinations, i.e. it is not restricted to the organisational form of the dual system.

3.1 Situation evaluation 6: Learning potentials in schools (Dörig)

In his appraisal, Dörig investigates to what extent the repeatedly analysed shortcomings of vocational school lessons can be overcome through a practice-oriented design of curricula and lessons.

The study examines the framework of a practice-based didactic approach and positions the programmatic formulae currently in use in several places within the context of theoretical reasoning. Approaches taken from industrial and cognitive psychology are cited in detail and given

a didactic interpretation. Furthermore, the author highlights the main determining features of action competences, particularly in relation to the consequences for their practical implementation. Dörig stresses that action competences (e.g. social competences) can only be successfully promoted insofar as they are linked to actual content and only in specific situational contexts. In this sense, notions of the (practice-oriented) design of training/learning processes must be integrated in curricular considerations.

Based on his theoretical findings, Dörig then looks at four lesson plan designs, which claim to incorporate a practice-oriented didactic approach. He reveals the widely differing interpretation and application of the general label “practice orientation”. The variations in the theoretical frameworks often make them difficult to reconstruct. The practical implementation of such approaches produces a constant blurring of the conceptual bases which underpin the selected lesson plan designs. It is therefore understandable that teaching with a unilateral focus on practice is restricted despite demands for such an orientation. There are also limitations with regard to curricular decisions in favour of in-firm training interests. Overall, there is a fundamental dilemma inherent in the implementation of this concept. Since the practice-oriented didactic approach provides criteria and not any concrete didactical recommendations for implementation, the teaching staff perspective still retain a certain freedom with regard to the design, not to mention the need for such a design. A weaker focus on the theoretical foundations and greater autonomy of individual principles means that implementation outcomes become more problematic. The question therefore arises on how design freedom can be used by the teaching staff in such a way that the basic intentions and innovation requirements of the concept are upheld.

Given this basic principle, Dörig develops the core issues concerning curricula and lessons which should be resolved through the design of practice-oriented didactic concepts. However, this should not arise from the design of “complex training-learning arrangements” alone. Given existing implementation conditions in schools, greater attention should be given to the extent to which tradition and common lesson models (e.g. tutorials) can be used to enhance metadisciplinary action competences in the framework of practice-oriented didactic concepts. If not, there is the danger that a new type of duality will arise in schools, namely a duality between traditional lessons and lessons provided in practice-oriented training-learning structures.

3.2 Situation evaluation 7: Reflection and systematisation of practical experience in firms (Drees & Pätzold)

Based on the abovementioned quality criterion for interlinking practical doing and theoretical reflection at the didactic level, the shortcoming of in-firm VET learning sites, unlike schools, are at the theoretical rather than the practical level.

The appraisal by Drees and Pätzold concentrates on two questions: (a) What didactic approaches do in-firm vocational education and training systems currently have which explicitly refer to reflexive learning phases? (b) What are the general conditions for the realisation of a pedagogically-motivated practical reflection in the framework of in-firm vocational education?

a) Drees and Pätzold understand pedagogically-motivated practical reflection as “analysis, systematisation, critical evaluation, in-depth contemplation and development of perspectives [...] with regard to experiences, during a phase of (co-)action in the various in-firm activities”. In this sense, practical reflection shapes the given activity to enable the evolution of transient experiences into tangible learning experiences. Based on the process of comprehensive action, reflection is incorporated at the planning and supervision stages, while the implementation phase concentrates on practical doing.

The interlinking of practical and theoretical reflection can be structured differently for educational courses. Therefore, from the perspective of a dual VET system there is a common perception that practice takes places in the firm, while theory (reflection) occurs in school. Consequently, a highly restrictive didactic agreement was established between learning sites to deal with this educational structure, i.e. a synchronised curriculum was introduced. A learning site would be developed almost simultaneously by the firms and schools. The institutional conditions of a vocational education and training system mean that such an approach is generally not workable. Didactic interlinking must first and foremost be developed not between but within the learning sites, i.e. practical reflexive learning phases should be required in schools, while firms should be required to provide reflexive learning phases.

Particularly in the context of large firms, this has led to the development of a number of concepts which attempt to satisfy the calls

for a practice-oriented didactic approach, such as the “guidance text” (Leittext) method, project learning as well as concepts of experience-oriented learning. Drees and Pätzold clearly distinguish between concepts and broader implementation. These types of learning organisation can occur in different learning sites at the in-firm level, whereby approximate distinctions are made between on-, near- and off-the-job training is distinguished approximately. For cost reasons, attempts are made to reduce or outsource off-the-job approaches (e.g. seminars, systematic tuition in training workshops). On the other hand, there has been a resurgence in near-the-job-concepts (e.g. learning island, quality clusters, self-learning centres, junior firms) in recent years. While off- and near-the-job concepts clearly offer a potential for reflection due to the availability of time resources and professional support, this is not the case for on-the-job, workplace-related concepts.

b) In addition to the practical bases that are important for experience, the essential general conditions which reflection requires are time-related freedom and reflexive competences. Insofar as the self-reflection competences are inadequate or even non-existent, students therefore require external support through trainers. Consequently, structural and personal criteria can be identified, which in turn can be used to examine in-firm learning sites.

Drees and Pätzold place this consideration within the context of different structuring grades. They provide a summary of their findings according to three structuring types of training and the prerequisite conditions for practical reflection. Correspondingly, they differentiate between such conditions in terms of staff support given to in-firm learning processes. These are in part dissociated from the various functions (main, part-time training staff) but can also be attributed to the differences in how the tasks are understood and in pedagogical commitment.

It is clear that reflection is a highly contentious issue: the more experience-related bases for reflection (ideal: on-the-job) are practice-related, the more unlikely it is that there are the necessary educational staff to help with the reflexive development of these bases. The more professional the reflection support (ideal: off-the-job measures with professional instructors), the harder it is to grasp the reflection-heavy experience-related bases. A compromise does exist, in the shape of a middle path (e.g. near-the-job measures) or improved enhancement of students’ self-reflection competences (part of learning competences).

3.3 Summary

Studies on the general conditions through which learning sites can promote top-flight vocational education and training are interesting for two reasons:

- They can help to pinpoint the “best” learning site. However, such an approach takes insufficient account of past experience, of how the various learning sites have developed historically within existing VET systems, and of the advantages and disadvantages inherent within each learning site. It is therefore clear that there is no such thing as a best learning site.
- This leads to the question which underpins both situation evaluations: what is the specific learning potential of firms and schools in terms of their role as learning sites?

The quality criterion used in the assessment of learning potential was the structuring of learning in such a way as to combine theoretical reflection and practical application. This requirement has cropped up repeatedly in discussions on vocational education and training

With regard to *school learning sites* especially, rhetoric-laden discussions focus by and large on a practice-oriented didactic approach. The type of constrictions and restrictions clearly vary in terms of distinguishing the given concepts at the theoretical level, and the practical implementation thereof. The present survey makes it clear that didactic requirements should not necessarily be implemented via the development of complex learning-teaching arrangements. Instead, methodological bases, such as group work or tutorials, could become more target-oriented. Given the prerequisite implementation conditions, the authors concentrate on the training skills of teaching staff. The discussion could be expanded to include structural conditions (e.g. conditions for the organisational structure of training).

With regard to the implementation of a practice-oriented didactic approach, the primary issue for *in-firm training sites* is how constitutive reflection processes can be implemented within practice-oriented learning. The authors take a more refined view by differentiating between on-, near- and off-the-job-designs. Reflection requires a partial distancing from the execution of working processes; this is the source of fundamental tensions. In this way, as the distance and duration grows, the proximity to the fundamental basic experiences disappears and in-firm training gradually becomes more school-oriented.

Overall, schools and in-firm learning sites have the potential to apply practice-oriented didactic concepts. However, the realisation of this potential is linked to well-qualified personnel and superior structural conditions. No clear-cut profiles for learning sites arise with respect to the development of reflection and action. The proximity or distance to the stated target of a practice-oriented didactic approach should vary from firm to firm and from school to school. In this way, a continuum of differentiated characteristics is created. Depending on one's point of view, this picture either indicates successful individual examples which tally with the theory, or it supports the grievances against an unsatisfactory situation in general.

4 Development of training networks

Based on the research fields outlined above, teaching-learning processes can also be seen as transcending the learning site. It is important to pinpoint the conditions required at the regional level for the creation of training networks and for the launch and support of the relevant co-operation processes.

4.1 Situation evaluation 8: Regional VET networks (Wilbers)

Regional VET networks are an association of educational and training institutions located in one region. As a result, these networks enable economic and regional policy (e.g. regional structural development, resource-sharing), as well as pedagogical objectives to be placed at the top of the agenda. These include the integration of VET problem areas, the development of needs-related qualifications, the improved transfer between the education and employment systems, better educational guidance, as well as improved didactic quality due to the interlinking of various institutions. Currently, this discussion is dominated by expressions of dissatisfaction with centralised monitoring models and by the inspirational examples of countries, such as Denmark and the Netherlands.

Regional VET networks require specific conditions both within the internal structures of the relevant institutions as well as in terms of the structure of the network itself. In addition, objectives should be pursued through the business process within the network.

Wilbers systematically outlines the necessary factors for such an infrastructure by means of three types of development: economic-political, social, and knowledge/IT-based. This differentiation helps to identify the multitude of links between these issues that are currently discussed in other contexts, such as the link between organisational and school development issues, as well as quality, knowledge and human resources management in educational institutions.

5 Further training of teaching staff in schools and firms

The far-reaching changes to vocational education and training at the micro and macrodidactic levels mean that greater efforts should be made with regard to the further training of teaching staff in both schools and firms. Otherwise, there is the risk that these changes will concentrate on conceptual rather than personal development. The new Federal Law on Vocational Education and Training as well as current reform projects (e.g. reform of basic commercial training) have tackled this issue in detail. Any further training of teaching and training staff implies the conceptualisation of seminars. However, this should not be carried out in isolation; any training activities should be seen as part and parcel of initiatives to design the necessary structures and cultures in the given establishment. For schools this would mean that training is integrated in school development and management processes. For firms, on the other hand, it should be linked to the management of in-firm training.

5.1 Situation evaluation 9: Advanced training of teaching staff in Switzerland (Capaul & Seitz)

The survey by Capaul & Seitz reveals that there is scant research on the further training of teaching and management staff in schools. This is especially true for vocational education and training. Several studies state that the transfer effect of further training measures is virtually non-existent in schools. This tallies with other findings, which show that measures currently available to specific target groups are often designed according to supply-oriented principles. Consequently, these measures are not entirely compatible with the development of staff and schools that are target-oriented.

The authors provide the following “wish list” with regard to the further development of this important area for development:

- Self-accountability among teaching staff for the choice of measures, with a closer link between their practical application to the offers’ profile;

- The visibility and sustainability of further training measures should be substantially enhanced. This would require transfer strategies for both schools and the economic vitality of the region/canton, in the strictest and broadest sense of the term respectively.
- With regard to transfer criteria, particular efforts should be made to improve the relationship between further training measures and staff and school development activities.

5.2 Situation evaluation 10: Advanced training of in-firm training staff (Sloane)

The survey by Sloane is based on experience in Germany. However, many of his findings are transferable to Switzerland, in particular the relationship between the different levels of formal training qualifications and concrete conditions in those firms which provide basic and further training. The target group for such measures should be differentiated according to whether training is their main or secondary professional activity. The responsibilities differ markedly for large and small firms. Industry-wide training sites are independent and are often organised like schools. Their role is to make up for elements that practical training may not have addressed. Quantitatively speaking, the largest share of training is provided by appointed instructors (e.g. members of staff in specialist departments and skilled tradesmen). However, few of these instructors are involved in providing basic and further training that offers a formal qualification. In terms of their tasks' profile, the pedagogical-didactic activities of training management vary. Given these differences, Sloane provides a detailed inventory of the target groups, company structures, areas of responsibility and training offers. This provides the basis for a discussion of the status quo.

The author underlines three interconnected problem areas within the qualification system:

- The structure of the training curriculum often bears little relation to the tasks which participants may have to carry out in practice. In addition, no differentiation is made between the various target groups.
- In terms of didactics, the prevailing approach has long been textbook-focused, i.e. participants learn pedagogical theories, leaving many ill-equipped to translate them into practice. This detachment from reality means that staff often view further training as an onerous obligation.

- Individuals for whom training is their secondary professional activity and who often have the greatest need for further training largely miss out on such measures.

In Germany, these criticisms have led to changes in Germany. For example, an instructor qualification, based on a systematically action-based curriculum, has been introduced. It still remains to be seen how far the changed organisational bases and training measures have shifted towards a more practice-oriented didactical approach.

Sloane develops constructive recommendations for the further development of in-firm training:

- A modularisation of further training courses offered to in-firm training staff, with the aim of better addressing the needs and problems of the various target groups. From a didactical perspective, these courses would be designed in such a way that the didactic profile of further training measures and their implementation (to be designed by the instructors themselves) tally as far as possible. Striving for a more practice-oriented didactic approach to basic and further training that is aligned to the application of specialist and metadisciplinary skills will prevent further training measures from pursuing an unequivocally abstract pedagogical approach.
- On the other hand, the tasks' and skills' profile of the in-firm training staff should be more closely aligned with the joint design of in-firm innovation processes. Consequently, further training would cease to be a static, compulsory educational programme, and become inextricably linked to in-firm development processes. This would require greater integration within the structures of the specialist departments, which are problematic, i.e. the mainly economic or technical problems would be didactically interpreted and translated into the relevant training and personal development concepts. As a result, training management would be re-positioned: moving from the organisation of standard further training provision to the joint strategic and operative design of in-firm innovation processes.

5.3 Summary

The skills of the teaching and training staff are central to the further development of vocational education and training, as well as to quality development at the didactic level.

Despite the fragmentary research, it is clear that the further training of *academic teaching and management staff* falls short. As a general rule, the available measures are insufficiently transfer-oriented and often appear to be detached from the organisational and staff development processes in schools. The management boards of schools, whose basic and advanced training has only relatively recently been the subject of research and systematic efforts, will play a pivotal role in ensuring that these areas become interlinked.

A variety of criticisms has been levelled at the further training offered to *in-firm training staff*. To summarise, they claim that it only partially reaches the right target groups and should be upgraded from both a curricular and a methodological-didactic perspective. The proposed reform projects promise significant improvements. However, they have yet to be implemented across the board and a great deal of detailed conceptual development work remains to be done.

Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifizierung

Frank Achtenhagen & Michael Bendorf

Gliederung

Vorbemerkung	87
1 In welchem Verhältnis stehen in der Programmatik und in der Praxis der Berufsausbildung (insbesondere im Rahmen einer dualen Berufsausbildung) ökonomische Verwertbarkeit und individuelle Persönlichkeitsentwicklung?	90
2 Bleibt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung eine rhetorische Formel oder lässt sie sich in spezifischen Gestaltungskomponenten der Berufsausbildung plausibel begründen und ausfüllen?	94
3 Worin manifestiert sich Persönlichkeitsentwicklung in der Berufsbildung? – Welche Bedeutung kommt den einzelnen Lernorten zu?	97
4 Welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung lassen sich aus den Erkenntnissen ziehen?	108
5 Welche offenen Forschungsfragen wären (prioritär) zu bearbeiten?	112
6 Implikationen für die Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung . . .	135
7 Welche Forschungsakteure sind aktuell im Feld tätig?	138
8 Literatur	139

Vorbemerkung

Bei dem vorgegebenen Thema handelt es sich um ein uraltes pädagogisches Problem, das vornehmlich auf zwei Ebenen diskutiert wurde und wird:

- a) als Abgrenzung einer so genannten Allgemeinbildung von einer Berufsbildung;
- b) als Problem innerhalb der Berufsbildung, ob diese nämlich neben dem Ziel einer Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten nicht auch Aspekte einer Persönlichkeitsentwicklung einschliesse oder einzuschliessen hätte.

Das Gutachten ist so aufgebaut, dass entsprechend den vorgegebenen Fragen generell Aspekte dieses Zusammenhangs diskutiert werden, um ansatzweise die mögliche und notwendige Breite der Diskussion vorzustellen. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, die Diskussion, die sich bereits über Jahrhunderte erstreckt, mit all ihren Spielformen angemessen abzubilden. Es wird zunächst ein Überblick über das von dieser Expertise zu behandelnde Feld gegeben, um dann ausgewählte, zentrale Aspekte mehr im Detail zu behandeln. Dabei erfolgt eine Zuspitzung der Argumentation auf die Probleme einer möglichen Operationalisierung von Forschungsgebieten und die Nennung von Forschern bzw. Forschergruppen.

Die Ausführungen sind wie folgt gegliedert:

I In welchem Verhältnis stehen in der Programmatik und in der Praxis der Berufsausbildung (insbesondere im Rahmen einer dualen Berufsausbildung) ökonomische Verwertbarkeit und individuelle Persönlichkeitsentwicklung?

Hier geht es um eine allgemeine Einführung in die Problematik: Es herrscht sowohl in der Forschergemeinschaft, in der grundlegenden Managementliteratur, aber auch in Grossbetrieben die Einsicht vor, dass eine berufliche Qualifizierung zusammen mit Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Persönlichkeitsentwicklung zu erfolgen hat.

II Bleibt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung eine rhetorische Formel oder lässt sie sich in spezifischen Gestaltungskomponenten der Berufsausbildung plausibel begründen und ausfüllen?

Alle Definitionsversuche von Bildung, die weitgehend gleichgesetzt wird mit Persönlichkeitsentwicklung, gehen davon aus, dass sowohl eine materiale Komponente von Bildung, d. h. der Ziel- und Inhaltsbereich, als auch eine formale Komponente, der methodische Bereich, als Einheit zu sehen sind. Dabei sind beide Bereiche selbst neu zu bestimmen. In der neueren Literatur stehen hierfür das Kompetenzkonzept sowie neue Formen der (selbstverantworteten) Lernorganisation, vor allem in der Form komplexer Lehr-Lern-Arrangements.

III Worin manifestiert sich Persönlichkeitsentwicklung in der Berufsbildung? – Welche Bedeutung kommt den einzelnen Lernorten zu?

Fragen einer verbesserten Lernorganisation werden für die an einer dualen Ausbildung beteiligten Bereiche diskutiert. Wichtig ist, dass sich Lernerfolge nicht per se einstellen, sondern eine gezielte Vorbereitung, Unterstützung und Evaluation benötigen. Die vorgestellten Kriterienkataloge bezeichnen das weite Spektrum notwendiger Forschungs- und Entwicklungsschritte.

IV Welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung lassen sich aus den Erkenntnissen ziehen?

Probleme von beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung sind nicht nur punktuell zu betrachten, sondern müssen unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens behandelt werden. Zugleich lassen sich auch weitere Aspekte in den Bildungskanon einfügen.

V Welche offenen Forschungsfragen wären (prioritär) zu bearbeiten?

In diesem Kapitel wird die Ziel- und Inhaltsdimension der Persönlichkeitsentwicklung im Detail behandelt: die Kompetenzproblematik. Dabei werden wesentliche Bestimmungstücke dieses Konstrukts in seiner Aufteilung nach Humaner Selbstkompetenz, Sach- und Methodenkompetenz sowie Sozialkompetenz unter gleichzeitiger Nennung von Forschungsergebnissen und -desideraten vorgestellt.

VI Implikationen für die Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

Nachdem in III. Konstruktionskriterien komplexer Lehr-Lern-Arrangements vorgestellt worden waren, wird jetzt vor allem die Notwendigkeit einer curricularen Neubestimmung diskutiert. Dabei geht es auch – jetzt am Beispiel des kaufmännischen Bereichs – um Fragen der Einbeziehung von Zielen und Inhalten der Informationstechnologie, z. B. von SAP. Damit wird noch einmal verdeutlicht, dass sich Weiterentwicklungen im materialen und im formalen Bildungsbereich gleichschrittig zu vollziehen haben.

VII Welche Forschungsakteure sind aktuell im Feld tätig?

Den Abschluss bildet eine Liste mit Forschernamen, die bei der Planung entsprechender Forschungsprojekte konsultiert werden könnten.

1 In welchem Verhältnis stehen in der Programmatik und in der Praxis der Berufsausbildung (insbesondere im Rahmen einer dualen Berufsausbildung) ökonomische Verwertbarkeit und individuelle Persönlichkeitsentwicklung?

In der DFG-Denkschrift zur Berufsbildungsforschung wird «Bildung» «als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung» genannt, die «Persönlichkeitsmerkmale, wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden», umschliesst (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, S. 62). «Dabei sind die Rücksichtnahme auf andere Menschen und die moralische Verantwortung immer mitgemeint».

In der DFG-Denkschrift wird gefordert, dass «dieser Bildungsbegriff [...] der Beurteilung und Gestaltung sowohl von Ausbildungsprozessen als auch von Arbeitsstrukturen und Laufbahnmustern zugrunde gelegt werden» und dabei, wenn schon nicht als «konstitutives Prinzip», dann immerhin als «regulatives Kriterium beruflichen Lernens und Arbeitens» Verwendung finden sollte (ebenda).

Diese Forderungen entsprechen sehr genau der in der Überschrift gestellten Frage, dass nämlich berufliche Qualifikationsmassnahmen über den jeweils intendierten Zweck hinaus immer auch eine Förderung der Persönlichkeit des Aus- bzw. Weiterzubildenden umfassen sollten. Dabei stellt die «Denkschrift» explizit heraus, dass diese Forderungen nicht nur für den Beruf, sondern auch für die Politik, Kultur und Freizeit gelten.

Im Hinblick auf die Förderung von Bildung durch berufliche Lernprozesse «käme es unter anderem darauf an, Formen des Trainings einzelner Handlungskomponenten, etwa bestimmter sensumotorischer Operationen, in Arrangements der Vermittlung und des Erwerbs umfassender Handlungsstrukturen (einschliesslich der Potenziale zu ihrer intellektuellen Selbstregulation) zu integrieren» (ebenda, S. 63). Dazu gälte es, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie -bereitschaft zu fördern (S. 64). Eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen derartiger Bildungsprozesse wird hervorgehoben: Die Lernenden haben die entsprechenden berufsrelevanten Fähigkeiten und Orientierungen verhältnismässig selbstständig zu erwerben; «anders können subjektive Voraussetzungen relativ autonomen Arbeitens kaum ausgebildet werden» (S. 64).

Die Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat dann in einem ersten Zugriff versucht, eine grössere Zieldimension zu beschreiben, über die das Konstrukt der Persönlichkeitsentwicklung etwas konkreter gefasst werden kann – wobei zugleich deutlich gemacht wird, dass es sich um Prozesse eines lebenslangen Lernens bzw. einer lebenslangen Entwicklung handle: Hierzu gehören Problemlösefähigkeit in einem weiten Sinne, Kommunikations- und Kooperationsvermögen, Fähigkeit und Bereitschaft zur moralischen Reflexion sowie eine berufliche Handlungsregulierung. Es kommt auch darauf an, «spezifische Formen beruflicher Meisterschaft, Expertise und Höchstleistung zu identifizieren, um anschliessend die Entfaltung der zugrunde liegenden Kompetenzen deutlich zu machen» (S. 72). Der Bestimmung der Zielkataloge, die auf «Schlüsselqualifikationen» oder «Handlungskompetenzen» abgestellt sind, kommt damit besondere Bedeutung zu.

Auf zwei Probleme ist in diesem Zusammenhang aufmerksam zu machen:

- Die Ausführungen zu Fragen der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden oft so verstanden, dass es darum ginge, der beruflichen Qualifizierung etwas hinzuzufügen: ein Additum «Persönlichkeit». – Diese Auffassung wird hier nicht geteilt. Es hat vielmehr darum zu gehen, dass berufliche Bildungsprozesse prinzipiell die Chance auch der Persönlichkeitsentwicklung umschliessen. Der Hinweis auf die selbstständige Verantwortung für Lernprozesse mag an dieser Stelle reichen.
- Forderungen nach einer umfassenden Anlage beruflicher Qualifizierungsprozesse werden vor allem von betrieblicher Seite mit Hinweisen auf damit erhöhte Kosten abgewiesen. Das gilt sowohl für das Lernen und die Arbeit im Betrieb als auch im Hinblick auf Berufsschulfächer wie Deutsch, Religion oder Sport, denen kein primärer beruflicher Qualifizierungserfolg zugesprochen wird und mit deren Wegfall die Auszubildenden einen grösseren Zeitanteil im Betrieb zu verbringen hätten.

Die Ermittlung von Kosten und Leistungen der beruflichen Ausbildung ist mit einer Reihe schwieriger Probleme verbunden; denn sowohl auf der Kosten- als auch auf der Leistungsseite sind die in verschiedenen (deutschen) Untersuchungen vorgenommenen Operationalisierungen (darunter auch der Einschluss von Opportunitätskosten) durchaus umstritten. Unabhängig davon wird aber eine umfassende berufliche Qualifizierung (d. h. unter Einschluss der genannten Aspekte der Persönlichkeitsent-

wicklung) sowohl in der führenden betriebswirtschaftlichen Literatur als auch in bedeutenden Unternehmen für unabdingbar gehalten: «In den neuen Formen der Arbeitsstrukturierung spielt der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit und mit all seinen Potenzialen eine entscheidende Rolle» (Picot, Reichwald & Wigand, 2001, S. 455). «Der Mitarbeiter wird von der ausführenden Kraft zum Hauptakteur, der eigenständig Entscheidungen treffen und Verantwortung übernehmen muss» (S. 456). Es kommt auf die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen im fachlichen, methodischen und Teambereich an; die Mitarbeiter haben als Innovatoren und Selbstentwickler tätig zu werden und die Rolle eines Intrapreneurs (d. h. Wahrnehmung des eigenen Beitrags zum Markterfolg des Unternehmens) zu übernehmen (S. 462, 464).

Picot, Reichwald und Wigand thematisieren explizit die Frage, ob damit nicht ein völlig überzogenes Bild von den für erforderlich gehaltenen Mitarbeiterkompetenzen gezeichnet würde, etwa in Form eines «Organisationsentwurfs für Erzengel» (S. 465). Sie weisen auf die Notwendigkeit der Umsetzung ihrer Vorstellungen im Hinblick auf die Wahrung einer angemessenen Konkurrenzfähigkeit angesichts der «Megatrendbedingungen» hin und lassen nicht unerwähnt, dass es bei der entsprechenden Umsetzung noch bei vielen Betrieben hapere, wodurch viele Potenziale ungenutzt blieben.

Haase (2001) diskutiert die Problematik für die Volkswagen AG, wobei er insbesondere darauf aufmerksam macht, dass eine berufliche Qualifizierung, die einem «tayloristischen» Muster folgt, für Unternehmen, die auf dem Weltmarkt operieren, für die nähere Zukunft keine grossen Überlebenschancen sicherte. Damit lautet die Alternative: «Die Grundlagen der Ausbildung basieren auf einem Modell vom Zusammenspiel der fachlichen, individuellen und sozialen Kompetenzen, die zu einer selbstständigen Handlung notwendig sind. Sie sind somit konzeptionell nicht verschieden von denen der allgemeinen Bildung oder der Entwicklung von Fach- und Führungskräften oder den Grundsätzen einer modernen Führungskultur» (S. 31). Und noch weiter: «Internationaler Einsatz ist für keine Funktion und auf keiner Ebene des Unternehmens mehr ausgeschlossen» (S. 54; Bolten, 2000; Weber, 2000a).

Fasst man zusammen, so deutet alles darauf hin, dass der in der Vergangenheit immer wieder diskutierte «Gegensatz» von beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung eine zunehmend geringere Rolle spielen wird. Unter Berücksichtigung der mehrfach genannten Qualifikationen und Kompetenzen und der Notwendigkeit, die Auszubildenden in höherem Masse für ihre Qualifizierung verantwortlich zu machen, sind die Lehr- und Lernprozesse der beruflichen Aus- und Wei-

terbildung zu überdenken und neu zu gestalten. Aspekte des Zusammenhangs von Lernen und Entwicklung sind zu berücksichtigen (vgl. Gruber, Prenzel & Schiefele, 2001). Hinweise hierauf werden in den folgenden Abschnitten gegeben.

Auf ein überaus wichtiges Problem muss an dieser Stelle aufmerksam gemacht werden: Die steigenden Ansprüche, die mit einer entsprechenden Aus- und Weiterbildung verknüpft sind, bleiben nicht ohne Konsequenzen für Jugendliche mit schwächeren schulischen Voraussetzungen (die vielfache Ursachen haben können), aber auch für Betriebe, die den auf dem Markt sich stellenden Anforderungen – und damit verbunden auch geänderten Aus- und Weiterbildungserfordernissen – nicht entsprechen können bzw. wollen. Auf diese Problematik wird im Folgenden nicht eingegangen.

2 Bleibt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung eine rhetorische Formel oder lässt sie sich in spezifischen Gestaltungskomponenten der Berufsausbildung plausibel begründen und ausfüllen?

Bildung wird immer ganzheitlich gesehen; dabei geraten allerdings im Zeitablauf mal stärker die Ziele und Inhalte, mal stärker methodische Aspekte in den Vordergrund. Klafki (1964) hat dies anschaulich für die deutsche Diskussion dargestellt, wenn er materiale und formale Bildungstheorien mit ihren verschiedenen Spielformen und zugleich mit dem Zukurzgreifen ihres jeweils umfassend erhobenen Erklärungsanspruchs präsentiert. Das gilt auch für die internationale Diskussion; man braucht nur auf die Wiederentdeckung des «content knowledge» (Shulman, 1986a; 1986b; 1987; Achtenhagen, 1992) oder die «Cognitive Apprenticeship» (vgl. Collins, Brown & Newman, 1989; Achtenhagen, 2001) zu verweisen. Dabei ist interessant, dass sich bereits bei Klafki für die «Theorie der methodischen Bildung» der empfehlende Hinweis auf «eine Orientierung am Handwerk» findet (1964, S. 37). Klafki führt die verschiedenen von ihm diskutierten Ansätze zu einem Konzept der «kategorialen Bildung» zusammen, wobei allerdings seine geisteswissenschaftlich geprägten Überlegungen nicht zu operationalisierten Entwürfen führen – im Gegenteil heute eher komisch anmuten wie das von Wagenschein übernommene Beispiel des «Newtonschen Erklärungsprinzips der Mondbewegung» (S. 39).

Die mehr generell gehaltenen Überlegungen Klafkis sind geeignet, einen Rahmen für notwendige Operationalisierungsversuche zu bilden, die dann ihrerseits Ausgangspunkt für zielgerichtete empirische Forschung sein können. Einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Bestimmung von «Bildung» als Synonym für eine wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung hat eine von der deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzte Expertenkommission geleistet, mit der versucht wurde, die Prinzipien für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs weiterzuentwickeln (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1995).

Die Expertenkommission hebt – in etwas anderer Terminologie, jedoch mit vergleichbarer Intention – ebenfalls den Zusammenhang von Inhaltlichkeit (repräsentiert über die Fächer) und methodischer Ausgestaltung (als Lernorganisation gefasst) hervor. Persönlichkeitsentwicklung wird im

Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe gesehen als Zusammenhang von vertiefter Allgemeinbildung – in den Dimensionen von Personal-, Sozial- und Fachkompetenz –, Berufsorientierung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit (S. 11). Der Aspekt formaler Bildung wird klar betont: «Systematisch notwendig ist ... vor allem eine neue Betrachtung und Gestaltung der Lernorganisation ... (Es) muss deutlicher als bisher das Prozessmoment des Lernens betont werden, (es) muss intensiver die Orientierung an den Lernarten Platz greifen, die auf die Vermittlung und Sicherung von Kompetenzen zielen, und es müssen Sozialformen des Lehrens und Lernens gepflegt werden, die Kooperations- und Teamfähigkeit stützen, die Klärung von Dissens ermöglichen und den Umgang mit Offenheit, Ambivalenz und Kritik stärken» (S. 16). Damit werden zentrale Aspekte genannt, die bei einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung auf jeden Fall zu berücksichtigen sind (und die weiter unten im Detail diskutiert werden):

- *Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz* einerseits
- und die hierauf bezogene *Lernorganisation* andererseits, die die *Prozesse des Lernens* betont, sowie *Sozialformen* des Lehrens und Lernens, die *Kooperations- und Teamfähigkeit* stützen.

Die Expertenkommission hebt ausdrücklich hervor, dass menschliches «Handeln von der Fachkompetenz, der Individualkompetenz und der Sozialkompetenz gemeinsam bestimmt» wird:

- «Im individuellen Bereich werden nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, motivationale und moralische Entwicklungsprozesse betont;
- im Sozialbereich geht es vor allem um Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, aber auch um Empathie;
- im Fachbereich geht es sowohl um den Aufbau und die Förderung eines vertieften bereichsspezifischen Wissens als auch um Problemlösen, Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität sowie um das effektive Handeln in mehreren Kontexten» (S. 84).

Für die Vermittlung und Förderung dieser Kompetenzen sollen vor allem komplexe «Lehr-Lern-Arrangements» eingesetzt werden, «die Selbst- und Gruppenlernen fördern und durch die Leitideen der ‚Selbstqualifizierung‘ und ‚Selbstorganisation‘ gekennzeichnet sind. Dabei wird immer wieder die Erfahrung gemacht, dass diese Art des Lernens bisher nicht oder nur ungenügend von der Schule vorbereitet wurde» (S. 84).

Für eine angemessene Form der Lernorganisation formuliert die Expertenkommission fünf Postulate (S. 85/86):

1. Orientierung am Transfer;
2. Orientierung an komplexen Problemen;
3. Orientierung an der Person;
4. Orientierung am aktiven Lerner;
5. Orientierung am kooperativen Lernen.

Für den hier interessierenden Zusammenhang von beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung ist wichtig, dass die Expertenkommission – obwohl es vor allem um die Bestimmungsstücke einer vertieften Allgemeinbildung geht – ihre Überlegungen nicht primär an einem *Fächerkanon* festmacht – und damit einem Modell materialer Bildungstheorie folgt. Gleichwohl schlagen Traditionen durch: Das gilt beispielsweise für die Auszeichnung der drei «Sprachen» als Mittel des Weltzugangs: Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache (S. 131); das gilt auch für das Festhalten an der Idee der Enkyklios paideia, wie sie immer noch für alle westlichen Industrienationen zu finden ist (vgl. die Abgrenzung zur beruflichen Bildung bei Achtenhagen, 1998). Allerdings wäre der unbedingte Rückbezug auf inhaltliche Allgemeinbildungsvorgaben problematisch, da zentrale Lebensbereiche, wie Ökonomie, Recht, Technik, Medizin, Pädagogik, nicht Pflichtfächer im allgemeinen deutschen Schulwesen sind (vgl. hierzu auch Achtenhagen, Berntzen, Brauer, Durner, Kaiser & Kaminski, 1999).

Das erklärt auch den Rückbezug auf das Kompetenzkonzept in Verbindung mit zu ändernden Notwendigkeiten der Lernorganisation wie der Übernahme von Selbstverantwortung und dem verstärkten Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements.

Die hier in Anlehnung an die Operationalisierungen der Expertenkommission gewonnenen Kategorien werden weiter unten detailliert diskutiert.

3 Worin manifestiert sich Persönlichkeitsentwicklung in der Berufsbildung? – Welche Bedeutung kommt den einzelnen Lernorten zu?

Bedingungen erfolgreichen Lernens sind für alle Lernorte gleich. So ist es auch nicht erwiesen, dass am Lernort «Arbeitsplatz» durchgängig besser, d. h. effektiver gelernt werde als an den Lernorten «Lehrwerkstatt» oder «Berufsschule». Diese Bemerkungen sind nicht als Argument gegen die Notwendigkeit gedacht, den Lernort «Arbeitsplatz» im Betrieb beizubehalten – wohl aber als Argument dafür, die prinzipiellen Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz besser als bisher zu nutzen. Dasselbe gilt aber auch für die anderen Lernorte in der beruflichen Bildung, von denen allerdings im Folgenden neben dem Betrieb lediglich die Berufsschule weiter behandelt wird (vgl. als Überblick Achtenhagen, 1997).

Für die Berufsschule heisst es dabei, die von der betrieblichen Seite geübte Kritik (z. B. implizit/explicit im «Satellitenmodell» des Deutschen Industrie- und Handelstages, 1999) ernst zu nehmen, d. h. vor allem Formen ihrer Lernorganisation zu überdenken. Hier gelten – gerade im Hinblick auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung – ebenfalls die Hinweise, die bereits im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Expertenkommission für die Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs gemacht worden waren, nämlich insbesondere den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements/-Umgebungen zu forcieren. Dass sich hierbei erhebliche Lernfortschritte erzielen lassen, haben Achtenhagen, Bendorf, Getsch und Reinkensmeier (2000; 2001) für den Unterricht bei Industriekaufleuten gezeigt, indem sie mit Hilfe eines virtuellen Unternehmens den Betriebswirtschaftslehreunterricht unter Nutzung von Prinzipien des Mastery Learnings konzipieren halfen.

Im Rahmen dieses Berufsschulprojekts sind Kriteriensätze für eine effektive Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements entwickelt worden, die mit Vorschlägen abgestimmt sind, die unter der Überschrift «How People Learn» vom «Committee on Developments in the Science of Learning» (Bransford, Brown & Cocking, 2000) und vom «Committee on Learning Research and Educational Practice» (Donovan, Bransford & Pellegrino, 2000) vorgelegt wurden. In diesen letztgenannten Bänden ist der Versuch unternommen worden, einen grossen Teil des verfügbaren Wissens über das Lernen für Zwecke des Lehrens aufzubereiten.

Die in Göttingen entwickelten Kriterien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Auszubildenden sollen die Gelegenheit erhalten, auch in der Berufsschule Erfahrungen mit komplexen Fakten und Problemen zu machen, die sich stimmig auf die «Realität» beziehen lassen.
2. Das jeweilige Vorwissen und die Interessen der Auszubildenden sollten explizit berücksichtigt werden.
3. Der Unterricht sollte mit einer komplexen Ziel- und Inhaltsstruktur beginnen, die prinzipiell für den gesamten Unterricht in diesem Fach (aber auch fachübergreifend) als «advance organizer» dienen könnte.
4. Bei allen eingeführten Begriffen und Konzepten sollte die Erarbeitung des spezifischen Begriffsinhalts (Intension) im engen Zusammenhang mit der Zweckmässigkeit bzw. Funktion dieses Begriffes erfolgen (Intention), und es sollten Hinweise auf den Umfang des Extensionsbereichs gegeben werden; hier liegt eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Dekontextualisierung.
5. Die Lehr-Lern-Prozesse sollten handlungsorientiert angelegt sein und damit Raum für Aktivitäten und Aktionen der Berufsschüler gewähren; die Wissensaneignung sollte anhand sinnvoller und sinnstiftender Problemstellungen erfolgen.
6. Unter dem Aspekt der Handlungsorientierung sollten Ziele und Inhalte anschaulich, d. h. verständnisfördernd, erscheinen, damit angemessene mentale Modelle aufgebaut werden können.
7. Mit Hilfe der System- und Handlungsperspektive für die Lehr-Lern-Prozesse sollten Kasuistik und Systematik des Unterrichts in eine Balance gebracht werden.
8. Der Unterricht sollte metakognitive Perspektiven ermöglichen; so sollte das «Lernen im Modell» um ein «Lernen am Modell» ergänzt werden, mit dessen Hilfe die Bedingungen, die Notwendigkeiten und die Restriktionen der Konstruktion der eingesetzten Lehr-Lern-Arrangements und der verwendeten Modelle thematisiert und reflektiert werden.
9. Im Unterrichtsfortgang sollten auch schlecht-definierte Probleme behandelt werden; hier bietet sich in besonderem Masse Teamarbeit an, die nicht nur aus der Erbringung additiver Teilleistungen besteht. Die Lernenden können so die Bedeutung und die Leistungsfähigkeit von integrativen Aufgabenlösungen und verteilten Kognitionen (distributed cognition) erfahren.
10. Innerhalb bzw. mit Hilfe der komplexen Lehr-Lern-Arrangements sollten auch in der Berufsschule Aufgaben vorgegeben werden, wie sie

an betrieblichen Arbeitsplätzen zu lösen sind (arbeitsanaloge Lernaufgaben).

11. Diese übergreifenden Kriterien für die didaktische Modellierung gehen auch davon aus, dass unterschiedliche Wissensarten zu berücksichtigen sind: deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen. Deklaratives Wissen bezieht sich auf Fakten, Konzepte und netzwerkartige Strukturen von Fakten und Konzepten; prozedurales Wissen bezieht sich auf Operationen mit den Fakten, Konzepten und Strukturen. Strategisches Wissen ist definiert über das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt getan werden muss. Es ist dabei vornehmlich über mentale Modelle repräsentiert, mit deren Hilfe reale Probleme wahrgenommen und verarbeitet werden. Damit lassen sich das deklarative und das prozedurale Wissen so integrieren, dass beide Wissensarten in spezifischen Situationen zielgerichtet Anwendung finden können. Damit werden Prozesse eines vertieften Verständnisses (*deep understanding*) ermöglicht und gestützt.

Gemäss der internationalen Literaturlage können diese Kriterien dazu dienen, erfolgreiche Modelle der Lernorganisation zu konstruieren, die Prozesse eines selbstorganisierten Lernens stützen helfen (vgl. auch Sembill, 2000). Die Zielsetzungen für die Lehr- und Lernprozesse, die in den Konstruktionskriterien zum Ausdruck kommen, können unmittelbar als wichtige Beiträge zu einer erfolgreichen Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden. Entsprechende Untersuchungen sollten daher prüfen, in welchem Masse die genannten Kriterien zu berücksichtigen wären und im Hinblick auf die übergreifende Zielsetzung die entsprechenden Lern-erfolge begünstigen.

Auch wenn diese Konstruktionskriterien für den schulischen Bereich entwickelt wurden, können sie ohne weiteres auch für die betriebliche Ausbildung Anwendung finden. Bendorf (2002) hat sie für die Konstruktion von drei komplexen Lehr-Lern-Arrangements genutzt, mit deren Hilfe die flexible Anwendung von Wissen im Kundenberatungsbereich von Banken gelernt werden sollte. Dabei spitzte er seine Überlegungen auf die Förderung eines Wissenstransfers zu, indem er – unter Kenntnis des Kriterien-satzes – zusätzlich Forschungsberichte aus der durchaus disparat anmutenden Transferforschungslandschaft auswertete und zu einem weiteren Kriterienansatz kondensierte:

- Lernumgebungen sollten auf die Förderung problemorientierten und einsichtigen Lernens ausgerichtet sein. Lernende sollten die Möglichkeit haben zu verstehen, wie Konzepte oder Prozeduren als «Werk-

- zeuge» zum Problemlösen funktionieren. Insofern ist eine künstliche Trennung von Lern- und Anwendungssituation zu vermeiden.
- Die Lernumgebung sollte Handlungsangebote zur Einübung zukünftig geforderter Aktivitäten bereitstellen, wobei die Instruktion die Aktivitäten auf solche Weise beeinflussen sollte, dass eine Aufmerksamkeitslenkung auf die Handlungsangebote erfolgt.
 - Es sind solche Inhalte auszuwählen, die eine hohe subjektive Bedeutsamkeit für die Lernenden aufweisen.
 - Das problemorientierte Lernen sollte einen sozialen Austausch der Partizipierenden der Lernumgebung sowie Interaktionen mit Experten ermöglichen. Dabei sind Möglichkeiten zur Artikulation und Reflexion über Lösungsprozesse und Entscheidungsfindungen einzuräumen.
 - Die Förderung metakognitiver Fertigkeiten, wie die Überwachung und Steuerung von Lernprozessen, ist domänenintegriert zu verankern.
 - Bei der Einführung in eine Expertenkultur sollte die Auswahl der einzusetzenden Methoden in Abhängigkeit vom individuellen Wissensstand der Lernenden erfolgen.
 - Neben dem problemorientierten Lernen sind bewusst lehrerzentrierte Phasen einzubauen, die der Systematisierung von domänenspezifischem und -übergreifendem Wissen sowie der Abstrahierung und Vermittlung von Konzepten, Regeln und Prinzipien dienen – wobei diese explizit herausgearbeitet werden sollten.
 - Lernende sollten nach der erfolgreichen Bewältigung von Problemen weitere ähnliche Fälle bearbeiten, die die Anwendungsbreite des erworbenen Wissens demonstrieren (Lernen in multiplen Kontexten) und die Sensibilität der Lerner für mögliche Transferleistungen stärken.
 - Probleme sollten aus multiplen Perspektiven betrachtet werden.

Es gilt auch für diesen Bereich: Die hier genannten Bedingungen stellen wesentliche Komponenten einer Erfolg versprechenden Handlungskompetenz – und damit eines entsprechend operationalisierten Persönlichkeitskonzepts – dar.

Eine Bemerkung ist nötig: Die erfolgreiche Umsetzung komplexer Lehr-Lern-Arrangements in der Schule oder im Betrieb erfordert eine entsprechende Vorbereitung der Lehrer bzw. Ausbilder. Es wäre naiv zu glauben, dass diese Formen der Lernorganisation sozusagen als «Selbstläufer» die entsprechenden Lernerfolge zeitigten. Von daher haben Untersuchungen zur Förderung der Persönlichkeit immer auch die *Rolle der Lehrenden* in angemessener Weise einzubeziehen – gerade dann, wenn die Verantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse im Vordergrund der entsprechenden Bemühungen steht.

Nun wird das Lernen im Betrieb nur zum Teil durch den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements determiniert, obwohl bestimmte Phasen der Ausbildung, wie zum Beispiel die Eingangsphase (vgl. Fürstenau, 2001) oder Spezialgebiete wie Beratungen im Privatkundengeschäft von Banken (vgl. Bendorf, 2001), diese Form der Lernorganisation gegenüber einem En-passant-Lernen nahelegen. Von daher kommt es darauf an, welche Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz generell existieren, da hiervon natürlich abhängig ist, ob Prozessen der beruflichen Qualifizierung auch Merkmale einer Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen werden können. Ein wesentliches Kriterium hierbei ist, inwieweit selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernprozesse zum Tragen kommen.

Um hier Aufklärung zu schaffen, haben Keck (1995) und darauf aufbauend und zugleich modifizierend Noss (2000) empirische Erhebungen in einem Industrieunternehmen bzw. einer Bank durchgeführt. Im Folgenden wird das Vorgehen von Noss geschildert, das in das DFG-Schwerpunktprogramm «Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung» eingebettet war.

Da direkte Beobachtungen zum Lernen an verschiedenen Arbeitsplätzen nicht möglich waren – man denke zum Beispiel an Videoaufzeichnungen von Beratungen im Privatkundengeschäft –, mussten andere Wege der Datenerhebung gegangen werden. Ein Erfolg versprechender Ansatz wurde darin gesehen, mit Hilfe von Lern- und Arbeitstagebüchern, d. h. von Selbstaufschreibungen der Auszubildenden von ihren Tätigkeiten in der Bank, Aufschlüsse über Lernmöglichkeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen zu gewinnen.

Mit Hilfe der Lern- und Arbeitstagebücher wurden die folgenden Informationen, die von den Auszubildenden jeden Tag einzutragen waren, erhoben (Schaubild 1):

Schaubild 1
Kategorien des Lern- und Arbeitstagebuches

Code		Abteilung:					Datum:								
objektive Beschreibung							individueller Umgang				subjektive Beschreibung				
Arbeitszeit		Arbeitsaufgabe	Arbeitsschritte	Arbeitsobjekte	Notwendige Arbeitsunterlagen	Arbeitsmittel	Zusammenarbeit	Probleme bei Durchführung	Hilfe anderer Personen	Sachhilfe bei der Problemlösung	Interesse	Neuigkeit	Schwierigkeit	Lernmöglichkeiten	Zeit in Minuten
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				

Insgesamt wurden 21 Lern- und Arbeitstagebücher abgegeben, die ungefähr 65 Wochen an Lern- und Arbeitszeit abdeckten. Wenn man die Zeit für die Aktivitäten abzieht, die ausserhalb der jeweiligen Geschäftsstellen oder Abteilungen zugebracht wurden, verbleibt ein Anteil von insgesamt 110'450 Minuten, was einer Arbeitszeit von nahezu einem Jahr entspricht (Schaubild 2, die Darstellung erfolgt hier und bei dem folgenden Schaubild anhand einer Komprimierung der Daten durch den Projektleiter Achtenhagen auf einer internationalen Konferenz im September 2001 in Helsinki):

Schaubild 2

Verteilung der berichteten Lern- und Arbeitstätigkeiten

Formal categories	Absolute frequency	Share of the absolute frequency in % (only working tasks)	Time in minutes	Time in %	Time in % (only working tasks)	
1. Activities without a specific representation of content	390	17.64	10'760	8.39	9.74	} 25 %
2. Filing and sorting activities	150	6.78	6'395	4.99	5.79	
3. Activities with transformation of the medium	224	10.13	6'150	4.80	5.57	
4. Reproductive-comprehensive checking activities	123	5.56	3'840	2.99	3.48	
5. Simple consultancies	713	32.25	37'125	28.95	33.61	} 34 %
6. Productive-analytical checking activities	68	3.08	4'810	3.75	4.35	} 20 %
7. Activities with selective transformation	256	11.58	16'090	12.55	14.57	
8. Activities with substantial transformation	149	6.74	17'740	13.83	16.06	
9. Extensive consultancies	44	1.99	4'760	3.71	4.31	
10. Giving simple information	94	4.25	2'780	2.17	2.52	
Total of classified working tasks	2'211	100.00	110'450	86.13	100.00	

Eines der Hauptprobleme bei der Auswertung der Lern- und Arbeits-tagebücher war die Klassifikation der von den Auszubildenden beschriebenen Arbeitsaufgaben. Das erst nachträglich entwickelte Klassifikations-schema folgt im Wesentlichen dem Prinzip vom sehr Einfachen (z. B. Kopieren, Kategorie 1) zum mehr Komplexen (z. B. Kundenberatung, Kategorie 9). Dabei werden neun verschiedene Niveaustufen der Auf-gabenbearbeitung – durchaus als Rangordnung verstanden – unterschied-

den. Eine zehnte Kategorie wurde für solche Aktivitäten vorgesehen, die sich nicht eindeutig zuordnen liessen.

Betrachtet man Schaubild 2, so ist im Hinblick auf diese Expertise festzuhalten, dass für die anspruchsvollste Kategorie – nämlich ausgedehnte Kundenberatung, Kategorie 9 – insgesamt nur 3.71 % der gesamten Zeit zur Verfügung standen. Das ist insofern äusserst problematisch, als genau hier eine Schnittstelle von beruflicher Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung – gemäss allen einschlägigen Operationalisierungsvorschlägen zur Handlungskompetenz usw. oder zur Struktur von Wissen – gegeben ist.

Daneben fällt natürlich auch die Verteilung der Lern- und Arbeitsaktivitäten gemäss den gesetzten Kategorien auf, die natürlich ein Angebot ganz unterschiedlicher Lernmöglichkeiten abbildet. Das ist nicht nur ein Problem der Ausbilder, sondern auch – und zentral – ein wesentlicher Aspekt für die Ausbildung von motivationalen und metakognitiven Fähigkeiten als entscheidende Voraussetzungen gelingender Persönlichkeitsentwicklung (darauf wird weiter unten noch eingegangen).

Die Auszubildenden wurden für jede Tätigkeit anhand sechspoliger Skalen auch danach gefragt, wie interessant sie sie fänden (1: sehr interessant; 6: sehr uninteressant), wie neuartig (1: nie zuvor ausgeübt; 6: sehr oft ausgeübt), wie schwierig (1: sehr schwierig; 6: sehr leicht) und zugleich, welche Lernmöglichkeit sie ihr zusprächen (1: sehr wenig, 6: sehr viel kann gelernt werden). Schaubild 3 zeigt die Ergebnisse für die Variable «Interessantheit».

Schaubild 3

**Einschätzung der Arbeitstätigkeiten nach dem Grad
der Interessantheit (I)**

(MV: = Mittelwert; SD: = Standardabweichung)

Formal categories	I		
	MV	SD	in min.
1. Activities without a specific representation of content	5.55	0.84	10'040
2. Filing and sorting activities	4.78	1.33	6'165
3. Activities with transformation of the medium	4.16	0.94	5'825
4. Reproductive-comprehensive checking activities	3.96	1.33	3'825
5. Simple consultancies	3.21	1.18	29'499
6. Productive-analytical checking activities	2.84	1.11	4'630
7. Activities with selective transformation	2.12	1.03	15'150
8. Activities with substantial transformation	1.46	0.65	16'860
9. Extensive consultancies	1.30	0.50	4'575

Bemerkenswert ist – und zugleich auch ein Hinweis auf die Validität der Kategorienbildung –, dass die Rangreihen der Kategorien für die Arbeitstätigkeiten (von 1–9) und die Reihenfolge der Mittelwerte für die Einschätzung des Interessantheitsgrades der jeweiligen Arbeitstätigkeiten eine perfekte Spearman-Rangkorrelation von 1 ergeben. Dieses Ergebnis, das für die anderen drei Einschätzungen vergleichbar gegeben ist, belegt, dass die Auszubildenden sich sehr wohl der verschiedenen Anforderungsgrade und auch der Lernmöglichkeiten der ihnen zugewiesenen Arbeitstätigkeiten bewusst sind.

Ein weiteres Problem, das für diese Untersuchung von Bedeutung war, betraf die Frage, ob eigentlich die Arbeitsplätze in den verschiedenen Geschäftsstellen oder Abteilungen einer Bank vergleichbare Lernmöglichkeiten gewähren. Obwohl grundsätzlich von einer Gleichverteilung der Arbeitstätigkeiten auszugehen ist, hat die Untersuchung ergeben, dass tatsächlich gravierende Unterschiede in der Verteilung der Arbeitstätigkeiten zwischen den Abteilungen gegeben sind. Anspruchslosere Tätigkeiten der Kategorien 1 und 2 nahmen beim Vergleich der einzelnen Fachabteilungen zeitliche Anteile zwischen 5.4 % und 45.9 % ein. Anspruchsvollere Tätigkeiten der Kategorien 8 und 9 schwankten zwischen 0 % und 55 % (ebenda, S. 144f.). Damit drängt sich die Frage auf, ob in ein und der-

selben Bank vergleichbare Bedingungen für die berufliche Qualifizierung und die Persönlichkeitsentwicklung geboten werden.

Ein vergleichbares Bild zeichnet sich ab, wenn man betrachtet, welche Lernchancen unterschiedliche Auszubildende in derselben Geschäftsstelle oder Abteilung haben. Noss konnte über die Auswertung der Lern- und Arbeitstagebücher nachweisen, dass die Verteilung der Arbeitstätigkeiten zwischen den verschiedenen Auszubildenden, aber auch für ein und denselben Auszubildenden in der jeweiligen Geschäftsstelle oder Abteilung erheblich variieren kann – mit allen Konsequenzen für die Lernchancen am Arbeitsplatz.

Die Ergebnisse zeigen, dass es naiv ist zu glauben, eine Ausbildung im Betrieb fördere per se die berufliche Qualifizierung – oder gar die Entwicklung der Persönlichkeit der Auszubildenden. Es hängt vielmehr davon ab, wie sich die Arbeitssituation der (nebenberuflichen) Ausbilder darstellt, welche Persönlichkeitsmerkmale die Ausbilder den Auszubildenden zuschreiben, welche Bedeutung die tagtäglich zu erfüllenden Aufgaben in der Wahrnehmung der Ausbilder und der Auszubildenden haben und welcher Kontrollaufwand gleichzeitig für die jeweils von den Auszubildenden zu verrichtenden Arbeiten für erforderlich gehalten wird.

Alles dieses macht deutlich, dass die Fragen der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden – neben ihrer unmittelbaren beruflichen Qualifizierung – viel stärker als bisher mit Arbeits- und Lernprozessanalysen zu verknüpfen sind – ein entscheidender Aspekt zukünftiger Forschung.

Ein weiterer Aspekt, der hier zu nennen ist, betrifft die Frage, in welchem Masse auch für Prozesse der beruflichen Weiterbildung Aspekte der Förderung der Persönlichkeit berücksichtigt werden. Achtenhagen und Oldenburg (1997) konnten für vier grosse deutsche Unternehmen zeigen, dass die Vorstellungen von Vorgesetzten und den von ihnen abhängigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bezüglich der für notwendig gehaltenen Schwerpunkte einer beruflichen Weiterbildung auseinanderfallen: Während die Vorgesetzten primär Belange einer betriebsbezogenen Qualifizierung betonen, wünschen die Beschäftigten eher Massnahmen, die sich allgemein auf ihre persönliche Weiterentwicklung beziehen – was durchaus auch berufliche Qualifizierung umschliesst.

Jungkunz (1995) hat für ausgewählte Handwerksberufe, in denen in den alten Bundesländern ca. 10 % aller Auszubildenden zu finden sind, Bedingungen des Berufsausbildungserfolgs zu ermitteln versucht. Im Sinne der Fragestellung dieser Expertise hat er die Ziele der Berufsausbildung unter die Oberkategorien «Berufliche Tüchtigkeit» – was eher der beruflichen Qualifizierung entspricht – und «Berufliche Mündigkeit» – was mit der Persönlichkeitsentwicklung korrespondiert – subsumiert (vgl. S. 58).

In differenzierten Erhebungen mit Einsatz verschiedener Fragebögen wurde versucht, diese Zielkategorien mit ihren Ausprägungen und wechselseitigen Verknüpfungen zu erfassen. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Fragen der «Persönlichkeitsentwicklung» mit diesem Vorgehen nur in wenig befriedigender Weise aufgeklärt werden konnten. Jungkunz (1995, S. 228) vermutet daher, dass «Einflussfaktoren der vorberuflichen (familiären und schulischen) Sozialisation in diesem Zusammenhang ein relativ grosses Gewicht zuzumessen ist. Die (stärkere) Berücksichtigung der vorberuflichen Sozialisation von Auszubildenden im Kontext berufspädagogischer Forschung scheint somit notwendig zu sein».

Für diesen Zusammenhang ist auf die Arbeiten von Hoff, Lempert und Lappe (1991), Lempert (1998) bzw. Corsten (1998) zu verweisen, in denen die Bedeutung und Erklärungskraft sozialisationstheoretischer Analysen herausgearbeitet werden; ein anschauliches Forschungsergebnis stellt in diesem Zusammenhang beispielsweise die «biographische Kultivierung beruflicher Handlungsstile» dar.

Unabhängig hiervon scheint uns viel dafür zu sprechen, die entsprechende Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung vor allem auf die Lehr-Lernprozesse und ihre Auswirkungen zu beziehen.

Eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung liegt auch darin, dass es gelingt, die Kooperation zwischen den Lernorten der beruflichen Bildung in den verschiedenen beteiligten Institutionen zu verbessern. Dabei wird es vor allem auf Gemeinsamkeiten der Lernprozessorganisation ankommen (vgl. auch den Massnahmenkatalog im Modellversuchsprogramm KOLIBRI: Krafczyk & Walzik, 2001). Fürstenau (2001) hat gezeigt, welche Probleme einer Lernortkooperation selbst dann auftreten können, wenn die betriebliche Ausbildung vom Unterricht in der betriebseigenen Berufsschule begleitet wird. Ihr empirisch überprüfter Lösungsvorschlag besteht im Wesentlichen im gezielten Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements.

4 Welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung lassen sich aus den Erkenntnissen ziehen?

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Hauptfokus der Forschung – will man berufliche Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung zugleich erreichen – auf den Lehr- und Lernprozessen, und dabei vor allem auf ihrer angemessenen Organisation, liegen sollte. Lernprozesse sollten dabei sehr umfassend und zugleich unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens berücksichtigt werden:

- als Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie als Entwicklung von Emotionen, Interessen und Motivation, Wertvorstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen;
- sie betreffen also Potenziale sowohl zum gegenstandsbezogenen als auch zum sozialen Handeln, zur Kommunikation und Kooperation, vor allem auch
- Basiskompetenzen und -orientierungen, die sich als Komponenten der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft selbst erwiesen haben.

Besonderes Augenmerk ist auf Grundelemente der Lernfähigkeit zu legen, vor allem auf die so genannten *Metakognitionen* (vgl. Hasselhorn, 2000). Das sind Kompetenzen zum Wissensmanagement sowie die Beherrschung von Lernstrategien, also Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit Wissen und zur bewussten Steuerung von Lernprozessen (zum Beispiel Techniken des Speicherns und Memorierens von Kenntnissen). Als fast noch wichtigere subjektive Voraussetzungen für Lernprozesse erscheinen *motivationale Aspekte*, vor allem Interessen und Wertvorstellungen (vgl. Krapp, 2000; Schneider, 2000); denn das stärkste und beständigste Motiv zu lernen, ist das *Interesse an bestimmten Inhalten, Aufgaben, Problemen*. Das gilt auch für das Lernen in Bezug auf Arbeit, Beruf und Betrieb: Dabei werden Lern- und Entwicklungsprozesse vor allem durch sachorientiertes oder soziales Engagement vorangetrieben. Besonders intensiv, effektiv und ausdauernd in einem umfassenden Sinn lernen deshalb Personen, denen es gelingt, solche inhaltlichen Interessen früh zu entfalten und zeit ihres Arbeitslebens zu verfolgen.

Diese Möglichkeit hängt entscheidend von äusseren Voraussetzungen ab:

- ob Jugendliche überhaupt eine berufliche Ausbildung absolvieren;
- wieweit diese Ausbildung ihren ursprünglichen Berufswünschen entspricht oder sich zumindest nachträglich als befriedigend erweist;
- wie der weitere Berufsweg der Individuen verläuft, d. h., wieweit sie ihn selbst ihren Vorstellungen entsprechend zu steuern vermögen oder sich den je gegebenen Umständen beugen müssen; und
- wieweit die Übergänge aus der Schule in die Berufsausbildung, von dort in die Erwerbstätigkeit und alle weiteren Wechsel weder allzu «glatt» verlaufen, als dass dabei Wesentliches hinzugelern zu werden brauchte, noch so abrupt ausfallen, dass der «rote Faden» der Biographie gleichsam zerreisst und die Orientierung verloren geht.

All das bestimmt mit,

- ob und in welchem Mass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Weiterlernen motiviert sind – und damit auch ihre Persönlichkeit entwickeln können;
- welche Kompetenzen und Orientierungen aus ihren Arbeitserfahrungen selbst erwachsen – bis hin zu zentralen Mustern der Wahrnehmung und Deutung, der kognitiven und emotionalen Verarbeitung ihrer Umwelt, auch ihres Verantwortungsbewusstseins und der Sicht ihrer eigenen Person;
- ob, wie oft und in welchem Masse sie sich auch formell, durch den Besuch von Kursen und auf andere Weisen institutionalisierter Fortbildung weiterqualifizieren, unter Umständen auch umorientieren.

Dabei sind die Chancen, die eigene Berufsbiographie selbst zu lenken und demgemäss mehr oder weniger das eine oder das andere zu lernen, nach der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, der Vorbildung und dem Ausbildungsberuf sehr unterschiedlich verteilt – was in entsprechenden Forschungsprojekten explizit zu berücksichtigen wäre.

Betrachtet man Persönlichkeitsentwicklung unter den Aspekten eines lebenslangen Lernens, so lassen sich auch mögliche Fehlentwicklungen bezeichnen; denn lebenslanges Lernen muss nicht uneingeschränkt erstrebenswert sein.

Es kann auch soziale Spannungen verstärken und Spaltungen vertiefen sowie – das sei nun hinzugefügt – für die Individuen zur «lebenslänglichen» Plagerei werden. Das ist *dann* wahrscheinlich,

- wenn es sich nicht nur auf die berufliche Dimension beschränkt, sondern hier noch weiter reduziert wird, etwa auf rein wirtschaftliche Gesichtspunkte, deren Dominanz arbeitsinhaltliche Interessen in den Hintergrund drängt und damit die stärksten Lernmotive tendenziell ausschaltet («Ökonomismus»),
- wenn es unkritisch und wahllos allem Neuen nachjagend zu Oberflächlichkeit und zum permanenten Stress degeneriert («Modernismus») oder
- wenn es lediglich als Auf- und Nachrüstung für einen gnadenlosen Konkurrenzkampf betrachtet und betrieben wird («Sozialdarwinismus»).

Bei all diesen *Fehlformen* bleiben die Einheit der Personen, die Konsistenz ihres Lebenszusammenhangs und die Kontinuität ihrer Entwicklung auf der Strecke, deren es auch um der sozialen Zuverlässigkeit und moralischen Verantwortlichkeit der Individuen willen bedarf. Hingegen kann von gelungenen Lernprozessen in allen Lebensphasen gesprochen werden, wenn die Lernenden sie als Zugewinne an Übersicht, Umsicht und Weitsicht, als wachsende Souveränität ihres Bewusstseins und Handelns erleben.

Aspekte, die für eine Diskussion des Zusammenhangs von beruflicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung noch aufgegriffen werden können, sind von Achtenhagen und Lempert (2000) im Rahmen der Erstellung eines Gutachtens zum lebenslangen Lernen zusammengetragen worden. So sollten neben den mehr im Detail behandelten Problemen auch die folgenden in entsprechenden Untersuchungen aufgegriffen werden:

- Fragen des Wissensmanagements (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000);
- Fragen der Vermittlung von Lernstrategien (Metzger, 2000);
- Fragen des Lernens aus Fehlern (Oser & Spychiger, 2000);
- Fragen der religiösen Entwicklung (Bucher, 2000);
- Fragen des interkulturellen Lernens (Bolten, 2000; Weber, 2000).

Gerade der letzte Punkt kann dabei besondere Aufmerksamkeit beanspruchen, da hierdurch auch Vorschläge für eine neue Sicht von Lernprozessen in die Diskussion hineinkommen: die Ergänzung individueller durch

kollektive Lernprozesse in Anlehnung an Vygotsky (1978) oder Engeström (1999). Das «collective, social-cultural learning» in «activity systems», d. h. ein Lernen durch Integration, Transformation und «Aushandeln», das mit anderen geteilt wird, erlaubt neue Sichtweisen auf Probleme und zugleich auch neue Lösungen – auch in Form eines «boundary crossing». Diese Überlegungen lassen sich in einen Kontext mit Ansätzen einer «mindful identity negotiation» bringen, womit sich zugleich neuartige Ansätze auch zur Einbeziehung von Problemen personaler Identität ergeben und eine neue Sichtweise auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung eröffnet wird (vgl. hierzu die empirischen Analysen bei Weber, 2001).

5 Welche offenen Forschungsfragen wären (prioritär) zu bearbeiten?

Mit dem Anspruch der Berufsbildungspraxis und -forschung, die Bedingungen, Prozesse und Auswirkungen beruflicher Handlungskompetenz zu untersuchen und zu gestalten, stehen Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt der beruflichen Bildung. Dabei sollen im Sinne einer ganzheitlichen Berufsbildung Lehren und Lernen gleichermaßen auf Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifizierung abzielen. Es fällt auf, dass in der Literatur zur Berufsbildungsforschung im Rahmen der Diskussion zur Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz zwar der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt wird, ein Rückgriff auf eine ihr zugrunde liegende Persönlichkeitstheorie, eine systematische Aufarbeitung der Begriffsbildung sowie eine gezielte Operationalisierung und Evaluation zur Persönlichkeitsentwicklung lediglich fragmentarisch erfolgen. Damit stellt sich die Frage, ob die individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Berufsbildung – und hier vor allem der kaufmännischen Berufsbildung – eine rhetorische Formel bleibt oder ob sie sich in spezifischen Gestaltungskomponenten plausibel begründen, ausfüllen und auch fördern lässt.

Im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte ist wiederholt davor gewarnt worden, die gegebenen Anforderungen des Beschäftigungssystems ohne Berücksichtigung eines umfassenden Persönlichkeitskonzepts zu Zielen des Bildungssystems zu machen. So betont Reetz (1990, S. 22) zur Entwicklung eines praktisch verwertbaren und befriedigenden Konzepts der Schlüsselqualifikationen die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Für eine theoretische und praktische Konzeptionierung von Schlüsselqualifikationen greift er dabei auf die von Roth (1971, S. 17) im Rahmen der Pädagogischen Anthropologie entwickelte Persönlichkeitstheorie zur Entfaltung einer «mündigen Selbstbestimmung» zurück und versucht, die Schlüsselqualifikationen als ein System von Kompetenzen zu bestimmen.

Nach Roth (1971, S. 447) muss die menschliche Entwicklung «als zunehmende Freiheit aus den instinktiven Verhaltensregelungen und den durch die primären Sozialisationsprozesse in uns automatisierten sozialen und moralischen Verhaltensnormen» begriffen werden. Roth betont allerdings, dass diese «Freiheit» nur über den Erwerb von Sach-, Sozial- und Humankompetenz zu erwerben ist (ebd.). Diese Beurteilung erscheint einsichtig, da Freiheit i. S. v. Roth Einsicht in Sachzusammen-

hänge erforderlich macht und zugleich nur über das Verinnerlichen von sozialen und moralischen Verhaltensregeln erfahrbar ist. Roths zentrale These lautet, dass zur Hinführung in diese Freiheit die Entwicklung der genannten Kompetenzen erforderlich ist, weil sie es sind, die freies Handeln ermöglichen» (ebd., S. 448).

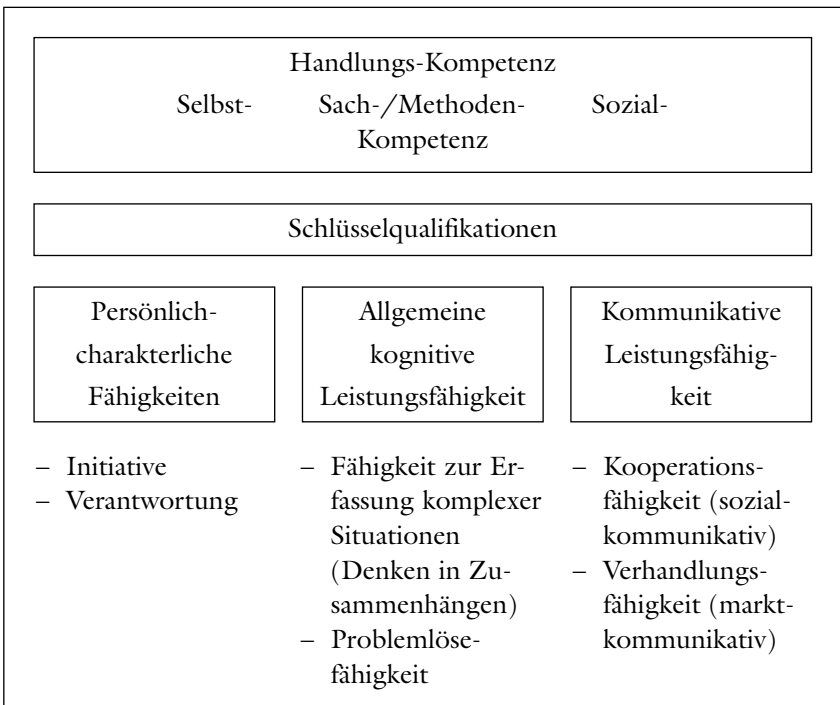
Der entwicklungspädagogische Ansatz Roths ist insbesondere durch seinen prozessualen Charakter gekennzeichnet: die Herausbildung von Kompetenzen ist mit der Persönlichkeitsbildung bzw. -entwicklung des Menschen gleichzusetzen. Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentwicklung ist das «Erlernen der frei geführten Bewegung als erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit: die Anfänge der Lernprozesse, sich Ziele setzen zu können und die Mittel dafür zu entwickeln». Als zweite Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit bezeichnet Roth (ebd.) das «Erlernen sacheinsichtigen Verhaltens (Entwicklung und Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit)». Da aber die Entwicklung von Sachkompetenz für ein Individuum noch keine direkten Auswirkungen auf dessen Sozialkompetenz hat, ist in einem weiteren Schritt dem «Erlernen sozial-einsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu sozialkompetenter und sozialer Mündigkeit)» eine wesentliche Bedeutung beizumessen (ebd.). Auf beiden Kompetenzen baut die Selbstkompetenz auf. Roth versteht darunter das «Erlernen werteinsichtigen Verhaltens und Handelns (Entwicklung und Erziehung zu Selbstkompetenz und moralischer Mündigkeit)», wobei er die moralische Handlungsfähigkeit als die «entwickeltste Form menschlicher Handlungsfähigkeit» bezeichnet (S. 382).

In Anlehnung an die Persönlichkeitstheorie von Roth betont Reetz (1990, S. 22) die Notwendigkeit einer Persönlichkeitsförderung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Richtung einer fachlichen, sozialen und humanen Mündigkeit. In ähnlicher Form fordert Achtenhagen (1996, S. 27) im Rahmen seines Bestimmungsversuchs von ökonomischer Kompetenz, «die individuelle Förderung der Persönlichkeit ins Zentrum von Lehr-Lernprozessen zu stellen».

Der Versuch von Reetz, Schlüsselqualifikationen über ein System von Kompetenzen zu konzeptionieren, geschah mit der Intention, «die bereits damals ausufernden Listen von <Schlüsselqualifikationen> überprüfbar zu machen und ggf. auf Persönlichkeitspotenziale, eben Kompetenzen, zurückzuführen, die für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als grundlegend zu betrachten sind» (Reetz, 1999, S. 38). So hat er im Rahmen des Hamburger Modellversuchs «Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel» eine Komplexionshierarchie entwickelt, die vertikal auf die Zielkategorie einer Handlungskompetenz hin ausgerichtet ist und

horizontal das Verhältnis der Kompetenzen untereinander wiedergibt. Dabei umschließt Handlungskompetenz neben der Sach- und Methodenkompetenz auch Sozialkompetenz und humane Selbstkompetenz.

Schaubild 4
Systematik beruflich relevanter Schlüsselqualifikationen
 (Reetz & Tramm, 2000, S. 103)



Unter humaner Selbstkompetenz versteht Reetz (1999, S. 42) die «Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanem Handeln». Hervorzuheben ist dabei, dass darunter neben der Herausbildung eines positiven Selbstbildes auch die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit gehört. Dabei betrifft Selbstkompetenz die persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten wie «Initiative», «Verantwortung», «Leistungsbereitschaft» und «moralische Urteilsfähigkeit» (Reetz & Tramm, 2000, S. 104). Unter Sozialkompetenz versteht Reetz «kooperatives und solidarisches wie sozial-kritisches und kommunikatives Handeln können» (Reetz, 1999, S. 42). Sozialkompetenz betrifft daher insbesondere die sozial- und (markt)kommunikativen Fähigkeiten. Der Sachkompetenz zuzuordnen sind allgemeine kognitive Leistungsfähigkeiten bzw. «leistungs-tätigkeits-aufga-

bengerichtete» Fähigkeiten wie Problemlösen, Entscheiden oder Denken in Zusammenhängen (Reetz, 1990, S. 22).

Schlüsselqualifikationen können durch diesen Ansatz persönlichkeits- und kompetenztheoretisch begründet werden. Da die Kompetenzen sich gegenseitig fundieren, ist es naheliegend, den Fokus sowohl in der Curriculumforschung als auch in der Lehr-Lern-Forschung auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu legen. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Reetz gewinnt als Konzept persönlichkeitsorientierter Handlungskompetenz sowohl für das curriculare Zielsystem als auch für die Gestaltung von Lernprozessen normativen Charakter: «Die Innovationen der wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung sind deshalb seit längerem darauf gerichtet, ein kompetenzorientiertes Lernen zu *implementieren*, das dem Konzept der Schlüsselqualifikationen und der Persönlichkeitsentwicklung entspricht» (Reetz & Tramm, 2000, S. 97). Das curriculare Zielsystem der Berufsbildung muss der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden Rechnung tragen, indem es stärker als zuvor fachliche Lernziele mit dem erforderlichen Kompetenzerwerb zu verbinden versucht. In diesem Zusammenhang ist auch die curricular-didaktische Leitidee der Handlungsorientierung zu nennen (vgl. Achtenhagen & John, 1992).

Nachfolgend soll aufbauend auf der Kompetenztrias von Reetz, die explizit auf eine fundierte Persönlichkeitstheorie zurückgreift, der aktuelle Forschungsstand zu diesen einzelnen Kompetenzarten unter der eingangs formulierten Fragestellung skizziert werden. Dabei werden auch Einflüsse des Lernortes zur Entwicklung der Persönlichkeitsentwicklung sowie Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung diskutiert. Im Sinne einer notwendigen Weiterführung der aktuellen Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung werden noch zu bearbeitende offene Forschungsfragen umrissen. Abschliessend erfolgen Implikationen für die Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements unter Berücksichtigung der Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz und einer Persönlichkeitsentwicklung.

Förderung der humanen Selbstkompetenz

Die «Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanem Handeln» (Reetz, 1999, S. 42) wird insbesondere durch die Lernmotivation und die moralische Urteilsfähigkeit von Personen determiniert. Häufig wird die Lernmotivation lediglich als Voraussetzung für die scheinbar primäre Aufgabe der Vermittlung einer Fachkompetenz erachtet. Dabei muss jedoch

berücksichtigt werden, dass die Entwicklung wünschenswerter lernbezogener Einstellungen und Motive ein ebenso bedeutsamer Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung ist. Nach H. Schiefele (1978) gehören «Lernmotivation und Motivlernen» untrennbar zusammen. Danach kann man Lernmotivation als den «... Wunsch bzw. die Absicht (definieren), bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen» (U. Schiefele, 1996, S. 50). Diese Definition lässt dabei die Gründe bzw. die Zielstellung der Lernmotivation offen. Die in der Literatur vorgeschlagenen Formen von Lernmotivation können in einer ersten Unterteilung zwei Gruppen zugeordnet werden: den intrinsischen sowie den extrinsischen Motivationsarten (vgl. Deci & Ryan, 1985; Pekrun, 1988; Rheinberg, 1995; Schiefele, 1996; Krapp, 1999). Da es sich bei der Unterscheidung zwischen beiden Motivationsarten lediglich um eine grobe Kategorisierung von Motivation handelt, werden im Folgenden daher komplexere Theorien aufgegriffen, die auch die Bedeutung der Erlebensqualität und des Lerngegenstands für die Motivation von Lernenden einbeziehen.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Bei der Selbstbestimmungstheorie handelt es sich um einen theoretischen Ansatz, der sich mit der handlungsbegleitenden Erlebensqualität beschäftigt sowie deren Bedeutung und Auswirkungen skizziert. Sie folgt den Definitionen von intrinsischer und extrinsischer Motivation, erweitert und ergänzt diese Begriffe aber und postuliert eine von Trieben unabhängige Energiequelle: das so genannte «Selbst» (vgl. Deci & Ryan, 1991, S. 246).

Im Gegensatz zu anderen Motivationskonzepten werden in der Selbstbestimmungstheorie verschiedene Kategorien extrinsischer Motivation unterschieden (vgl. Deci & Ryan, 1985, 1991, 1993). Deci und Ryan identifizieren somit qualitativ unterschiedliche Arten extrinsisch motivierten Handelns. Die Einteilung erfolgt dabei nach dem Grad der Selbstbestimmung bzw. der Kontrolliertheit. Wird eine Handlung als aufgezwungen erlebt, ist sie kontrolliert; wird sie hingegen frei gewählt, gilt sie als selbstbestimmt (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Deci und Ryan sehen intrinsische und extrinsische Motivation nicht als Gegensätze, sondern gehen vielmehr davon aus, dass extrinsisch motivierte Handlungen durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmtes Verhalten überführt werden können. Bei der Internalisation werden dabei externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen. Integration führt weiter und gliedert die internalen Werte und Regulationsprozesse in das individuelle «Selbst» ein

(vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 227). Aufbauend auf diesen Überlegungen unterscheiden Deci und Ryan (1993) vier verschiedene Typen extrinsischer Verhaltensregulation: (1) externe Motivation, (2) introjizierte Motivation, (3) identifizierte Motivation und (4) integrierte Motivation. Zusätzlich berücksichtigen Deci und Ryan (1993) die per Definition selbstbestimmte intrinsische Motivation.

Als zentrale Annahme identifiziert die Selbstbestimmungstheorie drei psychologische Grundbedürfnisse: die so genannten *basic psychological needs* (Deci & Ryan, 1991, S. 246). Diese grundlegenden Bedürfnisse sind entscheidend für die Entstehung und Veränderung von motivationalen Dispositionen wie Präferenzen und Interessen. Zu diesen Grundbedürfnissen gehören die Bedürfnisse nach Kompetenz (bzw. Wirksamkeit), Autonomie (bzw. Selbstbestimmung) und sozialer Eingebundenheit. Zwischen allen dreien bestehen vielfältige Verbindungen und Wechselwirkungen. Die Wünsche nach Autonomie und Kompetenz stellen dabei die Grundlage für intrinsisch motiviertes Verhalten dar: Intrinsisch motiviertes Verhalten tritt nur auf, wenn sich ein Individuum als kompetent und selbstbestimmt erlebt (vgl. Deci & Ryan, 1985, S. 32). Besonders während ihrer Entwicklung sind intrinsische Verhaltensweisen hingegen auch von einer subjektiv erfahrenen sozialen Eingebundenheit und somit von allen *basic needs* zusammen abhängig.

Interesse als theoretisches Konstrukt

Bezugnehmend auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan wurde mit der Münchener Interessenkonzeption ein entscheidender Beitrag zur Forschung über die Motivation beim Lernen erbracht und in den letzten Jahren auf verschiedene Anwendungsgebiete erweitert. Das Interessenkonzept charakterisiert u. a. das Verhältnis von Interesse und intrinsischer Motivation. Liegt bei einem Individuum Interesse vor, werden während einer Interessenhandlung immer auch intrinsische Motivationsarten auftreten. Interesse hat somit einen intrinsischen Charakter und ist gleichzeitig die wesentliche Bedingung für das Entstehen von intrinsischer Motivation (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994).

Der Grundgedanke dieser neueren Konzeption ist, dass Motivation besonders vom Lerngegenstand abhängig ist und damit vor allem inhaltspezifisch auftritt. Interesse richtet sich immer auf einen bestimmten Gegenstand, mit dem sich das Individuum «manipulativ» oder «geistig» auseinandersetzt (Krapp, 1999, S. 397), und wird daher als bedeutungsmässig herausgehobene Relation zwischen einer Person und einem Gegen-

stand definiert (vgl. Krapp, 1992b). Interessengegenstände können sowohl konkrete Dinge als auch bestimmte Themenbereiche aus der sozialen, mentalen und materiellen Umwelt sein (vgl. Krapp, 1999). Hierbei handelt es sich um subjektiv bestimmte Umweltausschnitte (vgl. Krapp, 1992b), die häufig mit konkreten Objekten in unmittelbarer Verbindung stehen. Diese Objekte werden «Referenzobjekte» genannt (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, S. 166).

Die Rahmenkonstruktion der pädagogischen Interessentheorie argumentiert auf zwei Ebenen: Einerseits werden besondere Bestimmungsmerkmale als Voraussetzung für Interesse beschrieben. Andererseits werden Ausprägungen von Interesse je nach Beschaffenheit der Person-Gegenstands-Beziehung charakterisiert.

Damit man bei der Beschäftigung mit einem Gegenstand von Interesse sprechen kann, müssen – nach der ursprünglichen Rahmenkonzeption – drei charakteristische «Bestimmungsmerkmale» vorliegen (vgl. Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, S. 166f.):

1. Im *kognitiven Bereich* kann ein Interesse auf ein bestimmtes Vorwissen und ein dadurch differenziertes und komplexes kognitives Schema gegenüber dem Interessengegenstand zurückgreifen. Eine erneute Interessenhandlung führt dann zu einer weiteren Erhöhung der Komplexität (vgl. Krapp, 1992b).¹
2. Im *emotionalen Bereich* ist Interesse mit dem Erleben von angenehmen und positiven Gefühlen während der Interessenhandlungen verbunden. Prenzel, Krapp und Schiefele (1986, S. 166) sprechen auch von einer als angenehm empfundenen «emotionalen Tönung».
3. Der *Wertbereich* ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Interessengegenstand eine besonders hohe Wertschätzung entgegengebracht wird. Er ist damit von herausgehobener subjektiver Bedeutung (vgl. Krapp, 1999). Die Beschäftigung mit dem Gegenstand an sich dient als Anreiz für das Individuum.

Auf der zweiten Ebene der Rahmenkonzeption von Interesse besteht eine wichtige Differenzierung in der Unterscheidung zwischen einer «Person-

¹ Der kognitive Bereich wurde in späteren Veröffentlichungen z. T. eingeschränkt oder ganz fallengelassen (vgl. Schiefele, 1996). Krapp (1992b) erklärt in diesem Zusammenhang, dass im Bereich der kognitiven Struktur zum Interessengegenstand zwar komplexes Wissen wahrscheinlich sei und dieses sich durch die wiederholte Auseinandersetzung auch vertiefe, dass dieses Merkmal für die definitorische Bestimmung von Interesse aber nicht zwingend erforderlich sei.

Gegenstands-Beziehung» und einem «Person-Gegenstands-Bezug» (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986, S. 167). Eine Person-Gegenstands-Beziehung richtet sich immer auf einen aktuellen Handlungsvollzug, der sich auf einen Gegenstand bezieht. Es liegt damit eine «zeit-situations-spezifische Beziehung» (ebd., S. 166) vor. Ein Person-Gegenstands-Bezug hingegen ist durch eine relativ dauerhafte situationsübergreifende «... Relation einer Person zu einem Gegenstand im Sinne eines habituellen oder dispositionalen Persönlichkeitsmerkmals» gekennzeichnet (Krapp, 1992b, S. 307). Solche die Persönlichkeit bestimmenden Beziehungen zu einem Gegenstand verdeutlichen, dass Menschen Interessen über lange Zeit verinnerlichen und in ihr persönliches Selbstkonzept integrieren.

Auf der Ebene des mit der Person-Gegenstands-Beziehung angesprochenen situativen Geschehens wird von Interessenhandlungen gesprochen, die in einer aktuellen Situation eine Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand herstellen (vgl. Krapp, 1992b). Interessenhandlungen können entweder durch ein so genanntes «situationales Interesse» (vgl. Hidi, 1990) oder durch ein aktualisiertes Interesse (vgl. Krapp, 1992b) ausgelöst werden.

Arten der Lernmotivation und wichtige Bedingungen zum Erreichen selbstbestimmter Motivationsarten nach Prenzel

In Anlehnung und Erweiterung der Ergebnisse von Deci und Ryan (1993) und in Übereinstimmung mit der skizzierten Interessenforschung unterscheiden Prenzel und Mitarbeiter sechs verschiedene Arten der Lernmotivation (vgl. Prenzel & Drechsel, 1996; Prenzel, Kristen, Dengler, Ettle & Beer, 1996; Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001): (1) Amotivation, (2) externale Lernmotivation, (3) introjizierte Lernmotivation, (4) identifizierte Lernmotivation, (5) intrinsische Lernmotivation und (6) Interesse.

Die drei letztgenannten Arten der Lernmotivation sind als selbstbestimmt anzusehen. Sie bilden die Basis für ein effektiveres Lernen und sind daher anzustreben. Prenzel, Kristen, Dengler, Ettle und Beer (1996, S. 111f.) haben in Anlehnung an die von Deci und Ryan (1993) entwickelten grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sowie unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Interessen- und Motivationsforschung und zur *Situated Learning*-Forschung folgende «sechs theoretischen Bedingungskomplexe» herausgestellt, die sie als «... Voraussetzung für die Ausprägung und Entwicklung selbstbestimmter Lernmotivation im Sinne eines identifizierten, intrinsisch motivierten und interessierten Lernens»

ansehen (Prenzel et al., 2000, S. 169): (1) Wahrgenommene inhaltliche Relevanz, (2) wahrgenommene Instruktionsqualität, (3) wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden, (4) wahrgenommene soziale Einbindung, (5) wahrgenommene Kompetenzunterstützung und (6) wahrgenommene Autonomieunterstützung.

Wie von Prenzel und Mitarbeitern empirisch nachgewiesen (vgl. Prenzel et al., 1996, 2001), korrelieren hohe Ausprägungen der skizzierten Bedingungskomplexe stark mit identifiziertem, intrinsisch motiviertem oder sogar interessiertem Lernen. Bei weniger starken Ausprägungen herrschen introjiziertes oder extrinsisches Lernen bis hin zu amotivierten Zuständen vor. Es wird angenommen, dass sich selbstbestimmte bzw. intrinsische Motivation oder sogar Interesse positiv auf die Leistung und den Lernprozess im dazugehörigen Lehrgebiet auswirken.

Um dem von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung als grundlegend erachteten Bildungsanspruch gerecht zu werden, sind Formen selbstbestimmt motivierten Lernens im Sinn eines «identifizierten, intrinsisch motivierten oder interessierten Lernens» in komplexen Lernumgebungen anzustreben (Prenzel, Kristen, Dengler, Ettle & Beer, 1996, S. 110).

Motivation und Leistung

Im Anschluss an die bloße Feststellung einer bestimmten Motivation beim Lernenden ist die Motivationsforschung besonders daran interessiert, wie sich Motivationsausprägungen auf die Lernleistungen auswirken. Gerade in einem so komplexen Gebiet wie der Motivationspsychologie oder einer geforderten «Motivationspädagogik» (H. Schiefele, 1993, S. 177) ist es ausgesprochen schwierig, diesen Zusammenhang empirisch zu messen. Leistungsresultate kausal auf die Motivationsstärke zurückzuführen, stellt ein «kühnes Unterfangen» dar (vgl. Heckhausen, 1980). Trotzdem gibt es viele Versuche, eine Verbindung zwischen Leistungsnoten und Motivation in einzelnen Projekten empirisch herzustellen. Eine von Schiefele und Schreyer (1994) durchgeführte Untersuchung zeigt mit Hilfe einer Metaanalyse, dass über viele Studien hinweg tatsächlich eine geringe positive Korrelation (von $r = 0.21$) zwischen den Variablen Motivation und Schulnoten besteht. Ob Noten allerdings ein valides Mittel sind, um die Qualität und Effizienz von Lernprozessen zu messen, darf bezweifelt werden. Schiefele und Schreyer (1994) prüften deshalb zusätzlich die Korrelation zwischen einer hohen Motivation und der Leistung von Schülern anhand von empirischen Untersuchungen, die nicht auf

der Grundlage von Noten, sondern von anderen Lernkriterien vorgegangen waren. Dabei wurde einem Probanden in der Regel ein bestimmter Text zum Lernen vorgelegt und anschliessend überprüft, in welchem Ausmass er den Inhalt behalten oder verstanden hatte. Während beim eher oberflächlichen Lernen keine signifikanten Ergebnisse erzielt wurden, ergab die Studie, dass Probanden, die intrinsisch motiviert waren, bessere Ergebnisse im Bereich des tiefergehenden Lernens erbracht haben (Korrelation von $r = 0.47$).

Lernmotivation und Lernprozess

Mindestens genauso wichtig wie die Untersuchung der direkten Verbindungen zwischen Lernleistung und Motivation erscheint es, indirekte Auswirkungen auf die Qualität des Lernprozesses zu untersuchen. So entdeckten Schiefele und Schreyer (1994) eine signifikant positive Korrelation zwischen tiefergehenden und damit effektiveren Lernstrategien und erwünschten Formen der Lernmotivation. Dieses Ergebnis ist deshalb besonders aussagekräftig, da solche Lernstrategien ein tiefes Verständnis des Lehrstoffes fördern. Solche Einflüsse der Motivation auf die Ausprägungen der kognitiven Wissensstrukturen sind besonders in Bezug auf das Lesen von Texten untersucht worden (vgl. Groeben & Vorderer, 1988; U. Schiefele, 1996; Hidi, 1990). Die hierbei erzielten Ergebnisse zeigen ein deutliches Bild: Schüler bauen bei stärkerem Interesse eine «qualitativ höherwertige assoziative Struktur» auf, die auch als höhere Transferleistung interpretiert werden kann (Krapp, 1992a, S. 25; vgl. auch U. Schiefele, 1996). Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, dass die Qualität der Lernmotivation die Qualität der Lernprozesse und -ergebnisse beeinflusst. So haben Benware und Deci (1984) herausgestellt, dass selbstbestimmte Motivation insbesondere das konzeptuelle Lernen und Verstehen unterstützt.

Ausprägungen der Lernmotivation in Abhängigkeit von der Berufswahl und dem Lernort

Für die angehenden Auszubildenden ist die Entscheidung für oder gegen einen Beruf hauptsächlich davon abhängig, ob sie ein Interesse verspüren, diesen Beruf zu erlernen und auszuüben (vgl. Bergmann, 1992). Sie gehen also offensichtlich intuitiv davon aus, dass das Vorliegen einer hohen Motivation wichtig ist, um in einem Beruf erfolgreich und zufrieden zu

werden. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, ob Auszubildende in bestimmten kaufmännischen Berufen besser motiviert sind als in anderen und ob sich ein motivationaler Unterschied zwischen der Berufsschule und der betrieblichen Ausbildung feststellen lässt. Aufschluss darüber gibt eine neuere Studie von Kramer, Prenzel und Drechsel (2000), in der auf die beiden gestellten Fragen eingegangen wird. Innerhalb der Studie wurden ca. 900 Auszubildende aus verschiedenen kaufmännischen Berufszweigen befragt.²

Die Autoren stellen fest, dass durchaus mit Interesse gelernt wird, jedoch interessiertes Lernen nicht der häufigste Motivationstyp ist. «Häufiger wird aufgrund eines Pflichtgefühls oder aufgrund der Nützlichkeit des Wissens für das Ausbildungsziel gelernt. Zeitweise werden Lernanforderungen nur aufgrund des äusseren Drucks aufgegriffen» (Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001, S. 57). Unabhängig vom Ausbildungsberuf sind Auszubildende im betrieblichen Umfeld besser motiviert als in der Berufsschule. Sie geben an, im Betrieb häufiger selbstbestimmt und interessiert zu lernen, und fühlen sich motivational stärker unterstützt (Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001, S. 57), wobei diese Einschätzung je nach Berufszweig, Ausbildungsbetrieb und individuellen Voraussetzungen unterschiedlich ausfällt.

Der Lernort Berufsschule erhält insbesondere dort eine besondere Bedeutung, wo Auszubildende eher ungünstige betriebliche Ausbildungsvoraussetzungen vorfinden. Diese unterschiedlichen Ausprägungen der Lernmotivation führen Prenzel, Kramer und Drechsel (2001, S. 57) auf die Art der Vermittlung von Lerninhalten zurück. Während die Berufsschulen eher an die Schulerfahrungen der Auszubildenden anschliessen, erfolgt betriebliches Lernen und Arbeiten insbesondere an «authentischen» Aufgaben, die bei den Auszubildenden subjektive Bedeutungen erzeugen. Betriebe sind nach Ansicht von Lewalter, Wild und Krapp (2001) offenbar häufiger in der Lage, Interessen zu wecken, als dies in der Schule möglich ist. Die Autoren unterscheiden dabei zur genaueren Kategorisierung im berufsbezogenen Bereich zwischen zwei wichtigen Arten von Interesse: einem global auf den ganzen Ausbildungsberuf bezogenen und einem spezifischen, auf bestimmte Ausschnitte des Berufs bezogenen, Interesse.

² An der Studie nahmen teil: Bankkaufleute, Bürokaufleute, Einzelhandelskaufleute, Gross- und Aussenhandelskaufleute, Industriekaufleute sowie Versicherungskaufleute.

Wild und Krapp (1996a) analysieren in einer mehrjährigen Längsschnittstudie mit Auszubildenden der Fachrichtung Versicherungskaufmann/-frau Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb. Dabei betrachten sie die motivationalen Faktoren sowohl als Bedingungsfaktoren des Lernens als auch als abhängige Variablen des Lehr-Lern-Geschehens. Zur Erhebung der motivationalen Faktoren setzen sie Fragebögen und Skalen ein, die das Ausbildungsinteresse, die motivationale Orientierung, die Lernbereitschaft und Anstrengungsvermeidung in Lernsituationen, die Präferenz von Lernstrategien sowie die Gründe für die Berufswahl erfassen. Dabei verwenden sie u. a. die sogenannte Erlebens-Stichproben-Methode, bei der «eine zu untersuchende Person nach einem Zufallsplan relativ häufig <überraschend> in ihrer natürlichen Lebensumgebung nach dem aktuellen Befinden und nach einer Situationscharakterisierung» befragt wird (Wild & Krapp, 1996b, S. 195). Sie konnten zeigen, dass Auszubildende zu Beginn ihrer Ausbildung ein relativ hohes allgemeines Ausbildungsinteresse aufweisen, das im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres aufgrund persönlicher Erfahrungen auf ein «realistisches Niveau» sinkt und sich anschliessend bis zum Ausbildungsende auf diesem Niveau stabilisiert (Lewalter, Wild & Krapp, 2001, S. 30).

Zugleich entwickeln sich neben der Abnahme des Gesamtinteresses der Auszubildenden neue spezifische Interessenschwerpunkte in Teilgebieten der Ausbildung. In der Tendenz konnten ihre Befunde die Ergebnisse von Deci und Ryan (1985, 1993) bestätigen, dass die psychologischen Grundbedürfnisse (*basic needs*) zur Förderung intrinsischer Motivation ausreichend erfüllt sein müssen. Insbesondere das Kompetenzerleben und die Selbstbestimmung haben bei der Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation eine herausragende Funktion, da sie ausschlaggebend dafür sind, dass sich Lernende mit dem Inhaltsbereich und den darin auszuführenden Handlungen zunehmend identifizieren. Das bedeutet allerdings, dass die zukünftige Interessen- und Motivationsforschung darauf ausgerichtet sein muss zu untersuchen, in welcher Häufigkeit und unter welchen Bedingungen diese Erlebnisformen in Ausbildungssituationen auftreten. In diesem Zusammenhang heben Wild und Krapp (1996b, S. 200) einige Fragen hervor, die noch weiterer Forschungsarbeiten bedürfen:

«1. In welchem Ausmass werden die motivationsrelevanten Grundbedürfnisse während der Ausbildung befriedigt? [...]

2. Wie stark variieren die Einschätzungen der Erlebnisqualitäten in Bezug auf die drei motivationalen Grundbedürfnisse in Abhängigkeit vom Lernort? [...]
3. Wie stark variieren die Einschätzungen der Erlebnisqualitäten in Abhängigkeit von typischen Lehr-Lern-Situationen und der Art der Aufgabenstellungen bzw. Tätigkeiten in Schule und Betrieb?»

Da die Motivation der Lernenden durch unterschiedliche Merkmale wie die jeweilige Situation, die Lerninhalte, die eingesetzten Unterrichtsmethoden, die Leistungsanforderungen oder die individuellen Persönlichkeitsausprägungen (Vorlieben, Neigungen, Selbsteinschätzungen usw.) beeinflusst wird, kann die Motivation von Lernenden im Unterricht nicht direkt gefördert werden. Vielmehr sind Lernumgebungen zu gestalten, die die Herausbildung von Motivation anregen und fördern. Die bisherigen Forschungsergebnisse haben allerdings gezeigt, dass die Implementation motivationaler Bedingungen in den Lernprozess durchaus motivationsfördernd wirkt, allerdings nicht ausreicht, um das Niveau der Eingangsmotivation der Lerner zu halten (vgl. die Beiträge in Beck & Krumm, 2001). Betrachtet man die bisherige Forschungslage, so ist festzustellen, dass die lernprozessbegleitende Motivationsförderung bislang an der Schwierigkeit der eindeutigen Identifikation motivationaler Einflüsse auf den aktuellen Lernprozess scheitert. Es werden weitere Forschungsarbeiten benötigt, die sich mit der Erfassung und Beschreibung problembezogener Motivation auseinandersetzen. Dabei sind zwei zentrale Fragen zu beantworten: Welche Motivierungskomponenten werden bei Lernenden während einer Problembearbeitung angesprochen und welches motivationale Verhalten zeigt sich bei der Problembearbeitung?

Bezüglich der unterschiedlichen Ergebnisse zwischen den Lernorten ist zu überprüfen, in welchem Ausmass die geringeren motivationalen Ausprägungen in der Berufsschule auf die Gestaltung von Unterricht zurückzuführen sind: Kann der Unterschied zwischen beiden Lernorten ausschliesslich über die Gestaltung authentischer Lernumgebungen aufgehoben werden, oder beeinflussen – bei vergleichbaren Lerninhalten in Schule und Betrieb – weitere, kaum zu steuernde Faktoren, wie durch Sozialisation entwickelte Schuleinstellungen, Ausprägungen zum selbstbestimmten und interessierten Lernen? Des Weiteren scheint es von besonderer Bedeutung zu sein, dass das Regulieren der eigenen Motivation in der Schule gelernt wird, da es sich als eine entscheidende Determinante des effektiven (lebenslangen) Lernens herausgestellt hat.

Die Entwicklung einer moralischen Urteilskompetenz

Unter moralischer Urteilskompetenz verstehen Beck, Bienengräber, Mitulla und Parche-Kawik (2000, S. 139) jene Kompetenz, «von der wir Gebrauch machen, wenn wir eigene oder fremde Handlungen und deren Ergebnisse unter Gesichtspunkten der Zulässigkeit, des Verboten- oder Gebotenseins beurteilen». Dabei machen sie insbesondere zwei Determinanten für die Entwicklung des moralischen Denkens aus: den Anregungsgehalt der Umwelt während der Sozialisationsphase und die intellektuelle Entwicklung. Kohlberg (1976, 1996) entwickelte unter Rückgriff auf Piaget eine Theorie, nach der sich die moralische Entwicklung eines Menschen auf vier Ebenen und sechs Stufen vollzieht, wobei die moralische Entwicklung stets aufwärts erfolgt. Diese These lässt nach Beck, Bienengräber, Mitulla und Parche-Kawik (2000, S. 140) noch Stagnation zu, schließt jedoch Regressionen aus. Kohlbergs Theorie ist nachfolgend Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, Kritiken und Modifikationen geworden (vgl. z. B. Oser, 1981; Reid, 1984; Schläfli, 1986; Beck, Brütting, Lüdecke-Plümer, Minnameier, Schirmer & Schmid, 1996).

In einer Studie haben Beck und Mitarbeiter (2001) die moralischen Urteile von Auszubildenden zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau zu einem Dilemma aus dem privaten familiären und einem aus dem betrieblichen Bereich über einen Zeitraum von zwei Jahren untersucht, wobei sie Veränderungen in der Beurteilung moralischer Konflikte beobachten konnten. Dabei haben sie festgestellt, dass theoriekonforme Befunde insbesondere dort auftreten, wo Auszubildende zu Beginn der Ausbildung eine relativ geringe Stufe der moralischen Entwicklung einnehmen. Auszubildende auf höheren Stufen zeigen jedoch teilweise relativ deutliche Regressionen, so dass ihnen beim Abschluss der Ausbildung niedrigere Stufen zugeordnet werden mussten als zu Beginn der Ausbildung. Auch fiel die Übereinstimmung der Urteile zu familiären und betrieblichen Konflikten deutlich geringer aus als erwartet: «Zu beiden Erhebungszeitpunkten überwiegen diejenigen Fälle, in denen die Probanden auf unterschiedlichen Stufen argumentieren» (Beck, Bienengräber, Mitulla & Parche-Kawik, 2000, S. 150) – wobei im familiären Dilemma häufiger auf höheren Stufen geurteilt wurde als im betrieblichen.

Die Befunde der Mainzer Forschergruppe stehen teilweise in deutlichem Widerspruch zur Theorie von Kohlberg, der zum einen eine Stufenprogression unterstellt und zum anderen moralische Urteile als bereichsübergreifend erachtet. Daraus kann die Konsequenz gezogen werden, dass Personen in der Bewertung unterschiedlicher Konfliktsituationen unterschiedliche Beurteilungsmassstäbe ansetzen und daher von einem «seg-

mentierten» Moralurteil gesprochen werden kann (Beck et al., 2001, S. 151). Eine mögliche Ursache für diese unterschiedlichen Moralausprägungen sehen Beck und Mitarbeiter im unterschiedlichen entwicklungsstimulierenden Potenzial der sozialen Milieus beider Dilemmata. Dennoch können sie aufgrund ihrer Befunde nicht eindeutig feststellen, worauf sich die Entwicklungsbewegungen – insbesondere regressive Entwicklungen – letztlich zurückführen lassen. Die auf der Grundlage der soziobiographischen Entwicklungsbedingungen nach Lempert (1993) getroffenen Aussagen der Probanden über ihr berufliches und privates Milieu lassen keine eindeutigen Prognosen über die Entwicklung ihrer moralischen Urteilskompetenz zu. Hier sind weitere Forschungsarbeiten notwendig (vgl. auch Theo, Becker, Edelstein, 1995; Buchanan, 1997; Lind, 2000; Edelstein, Oser & Schuster, 2001). Aus der Perspektive einer Persönlichkeitsentwicklung ist insbesondere interessant, wie unter der Annahme der Segmentierungstheorie der moralischen Urteilskompetenz ein Transfer von schulischen Situationen auf Situationen des Alltags erfolgen kann.³

Schläfli (1986) hat eine umfassende Metaanalyse von 56 Interventionsstudien zur Förderung des sozial-moralischen Urteils durchgeführt. Dabei versteht er unter sozial-moralischer Erziehung «die Förderung eines prinzipiengeleiteten Denkens, das auf einem gerechten demokratischen Verständnis basiert und entsprechend Handlungsanweisungen liefern soll». Er kommt zu dem Ergebnis, dass sozial-moralische Erziehungsprogramme und entwicklungspsychologische Programme «leichte, aber effektive Veränderungen» des sozial-moralischen Urteils bewirken (ebd., S. 106). Dabei waren Interventionen mit Erwachsenen (ab 24 Jahre) erfolgreicher als Programme für jüngere Personen (insbesondere für 16–19jährige). Dieses Ergebnis ist insbesondere aus der Perspektive problematisch, dass die meisten Personen, die eine kaufmännische Erstausbildung absolvieren, sich in dieser Altersklasse befinden.

In einer eigenen Interventionsstudie, die mit Lehrlingen der «Schweizerischen Kreditanstalt» in Basel durchgeführt wurde, hat Schläfli versucht, mit der Stimulierung der Entwicklung des sozial-moralischen Urteils die Urteilskraft der Lehrlinge so zu fördern, dass sie zu einer Verbesserung der Sozialbeziehungen und zu einer höheren sozial-moralischen Identität führt. Dabei hat er folgende sechs Einflussfaktoren identifiziert, die in Ziel-Mittel-Zusammenhänge umgewandelt wurden und von we-

³ Betrachtet man die Forschungsarbeiten zur moralischen Urteilskompetenz und zur Sozialkompetenz, so fällt auf, dass beide – ähnlich wie beim Wissenserwerb – die Vermutung der Kontextgebundenheit beider Kompetenzen nahe legen.

sentlicher Bedeutung für die Stimulierung höherer Moralstufen nach Kohlberg sind: (1) Stimulierung der moralischen Sensibilität, (2) Stimulierung des Wertewandels, (3) Stimulierung der Konfliktsensitivität, (4) Stimulierung moralischer Metakognition, (5) Stimulierung der Toleranz und Offenheit und (6) Stimulierung eines besseren sozialen Klimas (vgl. auch Oser & Schläfli, 1986, S. 224). Als Methoden hat Schläfli Gruppendiskussionen über Dilemmata, Rollenspiele, Planspiele und Wertbewusstmachungsstrategien eingesetzt. Auch wenn aufgrund der Befundlage der Weg zu einer höheren moralischen Entwicklungsstufe «in entscheidender Weise geebnet worden ist» (Oser & Schläfli, 1986, S. 248), ist in ähnlicher Weise wie bei den Befunden von Beck und seinen Mitarbeitern festzustellen, dass die Lehrlinge Probleme hatten, ihre sozial-moralische Urteilskraft auf Alltagssituationen zu übertragen (Oser & Schläfli, 1986, S. 249). Damit bestätigt sich zum einen die Segmentierungstheorie von Beck, zum anderen wird allerdings auch deutlich, dass weitere Forschung dazu notwendig ist, wie dieser Transfer einer Moralkompetenz nachhaltig gefördert werden kann, um eine «Trägheit» der Urteilskraft zu überwinden.

Sach- und Methodenkompetenz

Reetz (1999, S. 45) hebt hervor, dass ein gegenseitiges Fundierungsverhältnis der Kompetenzen gegeben ist, «indem der Sachkompetenz eine lernsequenziell grundlegende Funktion zukommt». Vor diesem Hintergrund lehnt Reetz (ebd., S. 23) die These «der Priorität der Methoden gegenüber den Inhalten» ab. Damit widerspricht er zugleich Ansätzen, die insbesondere den generellen Transfer allgemeiner Fertigkeiten fördern wollen. Diese Auffassung von Transfer unterstellt in Anlehnung an die formale Bildungstheorie, dass die Transferleistung durch mentale Übungen zur Verbesserung der allgemeinen Gedächtnisleistung erhöht werden kann. Trotz zahlreicher historischer und aktueller Versuche, durch kognitive Trainings intellektuelle Fähigkeiten oder kognitive Fertigkeiten höherer Ordnung zu steigern, lassen sich keine spezifischen Techniken zur Förderung von Transfer identifizieren, die Langzeiteffekte auf intellektuelle Leistungen aufweisen. Vielmehr haben Befunde zur Transferforschung gezeigt, dass ein erfolgreicher Transfer von Strategien in domänenspezifischen Kontexten geübt und gezielt initiiert werden muss (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989). Reusser (2001) kommt daher zu folgendem Ergebnis: «Es gibt keine <Abkürzung des Lernens> über die Vermittlung von allgemeinen Lern- und Denkstrategien. Alle Versuche, durch zeitlich begrenzte Trainingsprogramme und unter Umgehung des fachspezifischen

Begriffs-, Methoden- und Fertigkeitserwerbs breit generalisierbare Lern- und Denkkompetenzen (Strategien bzw. Fertigkeiten des analytischen, problemlösenden, schlussfolgernden Denkens) zu vermitteln, haben fehlgeschlagen.» In dieselbe Richtung weisen auch die Befunde von Bransford, Stein, Arbitman-Smith und Vye (1985, S. 201), die gezeigt haben, dass Denkfähigkeiten insbesondere den nahen Transfer zu ähnlichen, nicht jedoch zu Problemtypen mit differierender Problemstruktur fördern. Ebenso verweisen Mayer und Wittrock (1996, S. 58) auf Untersuchungen zum Lehren von Denkfertigkeiten, in denen das Trainieren von Einzelfähigkeiten zu besseren Ergebnissen geführt hat als die Verbesserung des Verstandes im Allgemeinen.

Seel kommt aus diesem Grund zu folgendem Ergebnis: «Es sollte daher sorgfältig geprüft werden, ob es sinnvoll ist, den allgemeinen Transfer als Bildungs- oder Lehrziel zu betrachten» (2000, S. 318). Wie aber sollen vor diesem Hintergrund kognitive Trainings gestaltet sein? Kognitive Trainings werden allgemein dann als erfolgreich bezeichnet, wenn sie sowohl grosse (Intensität) als auch breite (Extensität) Effekte aufweisen können. Beide Effekte simultan zu fördern, hat sich allerdings als äusserst schwierig herausgestellt, da sie einem reziproken Verhältnis unterliegen – Weinert (1994, S. 202) spricht von einer «Anwendungsextensitäts-Nutzungsextensitäts-Disproportionalität». Dieses Dilemma bzw. diese Disproportionalität besagt, dass die Nutzung allgemeiner Strategien und Regeln zur Bewältigung komplexer domänenspezifischer Problemstellungen in dem Masse abnimmt, wie diese an Breite bzw. Generalisierbarkeit zunehmen. Aus heutiger Forschungsperspektive kann festgestellt werden, dass die Entwicklung von Strategien und Metakognition in hohem Masse von einem vertieften domänenspezifischen Verständnis abhängig ist. Dieses Dilemma ist insbesondere bei Novizen gegeben, die aufgrund der Ermangelung von bereichsspezifischem Wissen ihre Lernprozesse nicht befriedigend regulieren können. Die Lösung des Problems ist in der simultanen Entwicklung von domänenspezifischem Wissen und Lernstrategien und Metakognition zu sehen. Durch die metakognitiven Komponenten erhofft man sich eine günstige Auswirkung auf die Wirkungsextensität und damit auf den Transfer.

Die theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde bezüglich der Vermittlung bzw. Förderung allgemeiner Fertigkeiten und Strategien haben weitreichende Konsequenzen für den Stellenwert von Schlüsselqualifikationen (vgl. als Überblick Dörig, 1994). Vertreter dieses Konzeptes fordern sowohl an den Arbeitsplätzen als auch im privaten Leben höhere Qualifikationen, als sie durch das schulische und berufliche Bildungssystem vermittelt werden. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass der Lerner

mit einem «universalen Schlüssel» auszustatten ist, der ihm Türen öffnet und Zugang zu möglichst vielen Bereichen am Arbeitsmarkt verschafft und ihn zugleich befähigt, selbstständig Probleme des beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Lebens zu lösen (vgl. Mertens, 1974). Durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wird demnach erwartet, dass sich Lerner unter Vernachlässigung von Inhalten höhere Qualifikationen wie logisches, analytisches Denken oder allgemeine Problemlösefähigkeiten aneignen können, die domänenübergreifend einsetzbar sind. Dieser generelle Transfer allgemeiner Fähigkeiten kann jedoch aus der Perspektive der Transferforschung nicht bestätigt werden. Die Problemlöseforschung kommt zu analogen Erkenntnissen. Gute Problemlöser zeichnen sich nicht durch allgemeine Fähigkeiten aus. «Experte sein im Problemlösen bedeutet demnach immer, Experte für einen Problembereich mit bereichsspezifischen Anforderungen zu sein» (Lass & Lüer, 1990, S. 300). Auch Voss (1990) betont die Notwendigkeit des Vorhandenseins von bereichsspezifischem Wissen, da erst auf dieser Grundlage Problemdefinition, -interpretation und -lösung möglich sind (vgl. auch Achtenhagen, 1990a; Fürstenau, 1994). Larkin (1989, S. 288f.) zeigt in zahlreichen Studien, dass die Förderung einer allgemeinen Problemlösefähigkeit lediglich geringe Effekte aufweist.

Die Befunde der Experten-Novizen-Forschung decken sich mit den Erkenntnissen der Problemlöseforschung. Experten zeichnen sich nicht primär durch allgemeine Fähigkeiten aus, sondern durch eine flexible, gut organisierte und strukturierte Wissensbasis in einer Domäne (vgl. Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Weinert, 1994). Das kritische Element der unterschiedlichen Forschungstraditionen ist eindeutig der Aspekt der Lerninhalte, der den Postulaten der formalen Bildungstheoretiker unüberwindbar entgegensteht. «Ein Denkfehler, der sich durch die vielen Diskussionen hindurchzieht, ist ein bereits schon immer von Vertretern «formaler Bildungstheorien» begangener, dass nämlich «Schlüsselqualifikationen» als solche – d. h. unter Hintenanstellung von Lernzielen und Lerninhalten – erworben werden könnten, dass man sogar glaubte und glaubt, für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen z. B. spezielle Verhaltenstrainer einsetzen zu können oder gar zu müssen» (Achtenhagen, 1996, S. 26). Dörig (1994, S. 183) kommt zu folgendem Ergebnis: «Allgemeine Schlüsselqualifikationen repräsentieren die ihnen zugeschriebene Flexibilität nicht. Vielmehr beruht die Fähigkeit zur Flexibilität auf einer umfassenden Wissensbasis in einem konkreten Berufsfeld.»

Welche Forschungsarbeiten sollten zukünftig in diesem Kompetenzbereich Priorität haben? Problematisch ist, dass trotz der wissenschaftlichen Befundlage die gezielte domänenintegrierte Förderung von Meta-

kognition und Lernstrategien zur Unterstützung des Lernens und des Wissenstransfers bis heute in der pädagogischen und fachdidaktischen Forschung kaum angemessen behandelt wird. Dabei sind durchaus geeignete Instruktionsprinzipien (Schneider & Hasselhorn, 1988) bzw. Trainingskonzeptionen vorhanden (z. B. Palincsar & Brown, 1984; Hasselhorn & Hager, 1998). Vor dem diskutierten Hintergrund sollten weitere Forschungsarbeiten zur Entwicklung von Kompetenzen über eine integrierte Förderung von domänenspezifischem Wissen, Metakognition, Lernstrategien und Motivation/Interesse angestrebt werden. Dabei sollte u. a. untersucht werden, wie Lernstrategien und Metakognition zum Aufbau von Fachkompetenz beitragen können. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, welche Beziehungen zwischen kognitiven, metakognitiven und motivationalen Variablen vorliegen. Dabei sollten jedoch nicht nur personenimmanente Faktoren betrachtet werden, sondern auch kontextspezifische Faktoren stärker berücksichtigt werden, als es bisher in der Lernstrategie- und Metakognitionsforschung der Fall war. Es ist anzunehmen, dass weder die individuellen Merkmale wie Motivation, Kognition oder Lernstil noch die äusseren Merkmale der unmittelbaren Lernumgebung das Lernverhalten bestimmen, sondern die Art und Weise, wie ein Lerner diese individuellen und äusseren Merkmale reguliert.

Sozialkompetenz

Der Begriff «Soziale Kompetenz» wurde als psychologischer Begriff bis Mitte des letzten Jahrhunderts benutzt, um zum Ausdruck zu bringen, ob bei einer Person eine geistige Behinderung vorläge oder nicht. Er ist dann allerdings zunehmend von dem Begriff «Intelligenzquotient» ersetzt worden. Holtz (1994) hat soziale Kompetenz über aufsteigende Schwierigkeitsgrade definiert: 1) Ausdruck (i. S. v. Verständlich machen); 2) Empfang (i. S. v. Zuhören und Wahrnehmen); 3) Offenheit (gegenüber Anregungen und Kritik); 4) Kooperation; 5) Gestaltung (von Beziehungen; aber auch Integration in gruppenspezifische Prozesse) und 6) Identifikation (situationsadäquate Konfliktbewältigung und kritische Einschätzung eigener Möglichkeiten).

Rampus (1947) definiert soziale Kompetenz als ein «Mass für die Fähigkeit, sich in einem gegebenen sozialen Feld angemessen zu bewegen». Damit ist jedoch der Begriff nicht nur subjekt-, sondern auch situationsabhängig, was eine brauchbare Definition erschwert (vgl. Zimmer, 1978). Aus diesem Grund unterscheidet Rampus zwischen personalen und situationalen Variablen, die nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Während soziale Kompetenz zunächst ausschliesslich über das Sozialverhalten wie Fähigkeit zur Rollen- oder Perspektivenübernahme definiert wurde, wurde sie zunehmend über soziale Ziele bestimmt (vgl. Affleck, 1975). Dass soziale Kompetenz über sozial angepasstes Verhalten hinausgeht, versucht Holtz (1994) darzulegen, indem er unter Rückgriff auf die Taxonomie sozialer Kompetenzen von Ford das Spannungsfeld zwischen «Selbstbehauptung» und «Integration» aufzeigt. In ähnlicher Form beschreibt auch Zimmer (1978) sozial kompetentes Verhalten als erfolgreichen Kompromiss zwischen «Selbstverwirklichung» und «sozialer Anpassung».

Die seit Anfang der 1980er Jahre angeregte Diskussion über neue Ansprüche an eine Berufsbildungsdidaktik hat dazu geführt, dass in der Neuordnung von Ausbildungsberufen die Sozialkompetenz eine stärkere Berücksichtigung fand als in weitgehend von Fachkompetenz dominierten Ausbildungsordnungen der 1970er Jahre. Auffallend ist, dass sich Ordnungsgrundlagen trotz nicht einheitlicher betrieblicher Arbeitsorganisationen zunehmend an einem Unternehmensleitbild anlehnen, das Aspekte der Kunden- bzw. Marktorientierung sowie der Ausrichtung auf Teamarbeit in dezentralen Arbeitsorganisationen berücksichtigt (vgl. Euler, 1997, S. 267) und damit sozialen Kompetenzen eine herausragende Stellung zuspricht.

Trotz dieser positiv zu bewertenden Entwicklung ist jedoch zu hinterfragen, inwiefern über Absichtserklärungen der dualen Partner hinaus didaktisch und methodisch aufbereitete Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenz existieren, die nachhaltig und gezielt zur Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden beitragen. Euler (1997, S. 264) kommt diesbezüglich zu folgendem Ergebnis: «Zwischen dem Postulat einer verstärkten Berücksichtigung von Sozialkompetenzen in der Berufsausbildung und dessen zielgerichteter Umsetzung im Ausbildungsalltag besteht aktuell eine markante Diskrepanz!» Allerdings bezeichnet er auch die Forschungslage bezüglich der Erfüllung der Vorgaben der Ordnungsgrundlagen zur Sozialkompetenz als «eher fragmentarisch» (Euler, 1997, S. 272).

Als zentrale Ausprägungen der Sozialkompetenz werden im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte wiederholt die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie auch die Konfliktbewältigung genannt.⁴ Bauer-Klebl, Euler und Hahn (1998, S. 1f.) definieren Sozialkompetenzen

⁴ Befunde von Lempert (1988, 1995) verdeutlichen, dass betriebliche Kommunikationsstrukturen auch auf die moralische Urteilskompetenz wirken.

im Rahmen des dialogorientierten Lehrgesprächs als «Handlungskompetenzen, die ein sozial-kommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen». Dabei verstehen sie Sozialkompetenzen als eine «personale Voraussetzung zur Gestaltung von Kommunikationsprozessen in sozialen Beziehungen» (Bauer-Klebl, Euler & Hahn, 1998, S. 2). Es handelt sich im Detail um die Fähigkeit, sich sowohl in verbaler als auch in non-verbaler Form auf der «Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene» mitzuteilen bzw. entsprechende Botschaften von anderen Personen interpretieren zu können (ebd.). Mögliche Teilkompetenzen einer Sozialkompetenz können «Artikulationsfähigkeit», «Interpretationsfähigkeit», «Konfliktfähigkeit», «Konsensfähigkeit», «Teamfähigkeit» und «Sozialverantwortungsfähigkeit» sein (vgl. Euler, 1997, S. 283).

Da Kommunikationsprozesse grundsätzlich die Gefahr des Scheiterns mit einschließen, fordern Bauer-Klebl, Euler und Hahn (1998) die Förderung der Kompetenz zu einem Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt, der eine Analyse der persönlichen und/oder situativen Bedingungen vornehmen soll, die den Kommunikationsprozess ggf. beeinträchtigen. Die Autoren schliessen in ihr Begriffsverständnis abschliessend die Meta-Kommunikation ein, die die Fähigkeit bezeichnet, «sich über die Einzelstandpunkte der Kommunikationspartner zu stellen und die Kommunikation aus der verbindenden Perspektive von mehreren Beteiligten zu führen» (ebd.).

Ähnlich wie die Vertreter der Situated Cognition die Kontextgebundenheit von Wissen unterstellen, gehen Bauer-Klebl, Euler und Hahn (1998) davon aus, dass sozial-kommunikative Teilkompetenzen situationsgebunden sind. Dieses Phänomen führen sie auf situationsspezifische Besonderheiten zurück, die die entsprechende Person – z. B. aufgrund einer emotionalen Belastung – zu unterschiedlichen Verhaltensweisen «zwingt». Daher erachten sie zur Übertragung der verfügbaren Sozialkompetenzen weitergehende Transferaktivitäten als notwendig.

Trotz zahlreicher Implementationen von komplexen Lehr-Lern-Arrangements, die grundsätzlich geeignet sind, die Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden umfassend im Sinn der Kompetenztrias zu fördern, ist festzuhalten, dass Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Sozialkompetenz nicht als «Nebenprodukte» aktiven und selbstgesteuerten Lernens erworben werden können. Auch wenn in Fallstudien, Planspielen oder Erkundungen der sozial-kommunikative Anteil der Auszubildenden untereinander deutlich höher ist als im geleiteten Unterrichtsgespräch, wird Sozialkompetenz nicht per se gebildet, sondern bedarf gezielt angeleiteter Prozesse des Erwerbs sozial-kommunikativer Qualifikationen.

Damit ist folgendes Ergebnis festzuhalten: Wenn Sozialkompetenz als eine Ausprägungsform der Persönlichkeitsentwicklung integrativer Bestandteil der Berufsausbildung werden soll, dann sind systematische Forschungs-, Gestaltungs- und Evaluationsarbeiten erforderlich. «Die theoretische Fundierung sowie darauf basierende praktische Umsetzungsaktivitäten stehen aber erst am Anfang» (Euler, 1997, S. 265). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass soziale Handlungskompetenzen nicht ausschliesslich das Resultat von initiierten Lernprozessen, sondern auch das Ergebnis nicht zielgerichteter Sozialisation sind. Lehrende müssen als Gestalter und Moderatoren von kommunikativen Lehr-Lern-Prozessen selber über die zu vermittelnde Sozialkompetenz verfügen. Die Befunde von Lippitz und Seyfried (1995) geben erste Hinweise auf Defizite bezüglich des Vorhandenseins sozial-kommunikativer Fertigkeiten. Es sind weitere empirische Untersuchungen zu sozial-kommunikativen Qualifikationen von Lehrern durchzuführen und auf Grundlage der Befunde gezielte Massnahmen zu deren Förderung in allen Phasen der Lehrerbildung zu entwickeln. Erst daran anschliessend können Fördermassnahmen für die Entwicklung von Sozialkompetenz bei Schülern auch nachhaltig wirken.

Entscheidend für eine signifikante Förderung von Sozialkompetenz wird sein, dass erste Schritte ihrer Konzeptionalisierung konsequent weitergeführt werden, indem sie curricular verankert, didaktisch-methodisch gefördert und Gegenstand der Abschlussprüfungen werden. Während z. B. in der mündlichen Abschlussprüfung von Einzelhandelskaufleuten lediglich Gespräche über ausgewählte Themenbereiche wie Kundenberatung erfolgen, wird die mündliche IHK-Abschlussprüfung für angehende Bankkaufleute in Form einer Kundenberatung abgehalten. Innerhalb dieser Prüfungsleistung sollen zu 40 % Fachkompetenz im Sinn einer fachlich einwandfreien Lösung der Aufgabe und zu 60 % Beratungskompetenz im Sinn einer Erfassung der Methoden- und Sozialkompetenz des Auszubildenden geprüft werden, wobei unter anderem die Gesprächsführung und die Körpersprache einbezogen werden.

Bei allen zukünftigen Fördermassnahmen von Sozialkompetenz ist ihre Verbindung mit der Fachkompetenz unbedingt zu berücksichtigen. Markt- und Kundenorientierung müssen als inhaltliche Leitlinie für eine auf die flexible und praxisgerechte Anwendbarkeit des erworbenen Fachwissens in realen Beratungssituationen ausgerichtete Ausbildung fungieren. Die Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenz steht damit gleichrangig neben der Vermittlung von Fachkompetenz, zumal erst die situationsspezifische Integration dieser drei Kompetenzbereiche ein hohes Mass an beruflicher Handlungskompetenz gewährleisten kann, die für eine Behauptung dieser Ausbildungsform innerhalb einer sich wan-

delnden Umwelt und der aktiven Gestaltung der sich hieraus ergebenden Konsequenzen unentbehrlich ist.

Euler (1997, S. 274) hat wesentliche Kernfragen zur Sozialkompetenz als zentrale Kategorie zukünftiger Forschungs- und Gestaltungsaktivitäten zusammengestellt:

- Ziellegitimierung: Welche normative Ausrichtung wird der Bedeutungsfestlegung von Sozialkompetenzen unterlegt?
- Konstrukt differenzierung: Auf welcher Detaillierungsebene werden Sozialkompetenzen präzisiert?
- Soziale Lernvoraussetzungen: Unter welchen Bedingungen vollzieht sich soziales Lernen in der Berufsbildung?
- Methodenentscheidung: Welche Lehr-Lernmethoden begründen die Förderung spezifischer Sozialkompetenzen?
- Evaluation: Wie wird die Verfügbarkeit von Sozialkompetenzen diagnostiziert bzw. überprüft?
- Transfer: Wie wird die Übertragung erworbener Sozialkompetenzen von Lern- in Arbeitssituationen gefördert?
- Lehrkompetenzen: Unter welchen Voraussetzungen vollzieht sich die Förderung von Sozialkompetenzen durch die Lehrenden?

6 Implikationen für die Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung

In Theorie und Praxis herrscht derzeit Konsens darüber, dass mit Hilfe komplexer Lehr-Lern-Arrangements Unterrichtsprozesse effektiver gestaltet werden können (vgl. Dubs, 1996, und die Beiträge in Beck & Heid, 1996). Die Entwicklung entsprechender komplexer Lehr-Lern-Arrangements und ihre Umsetzung im Unterricht erfolgen mit dem Ziel, die Qualität der beruflichen Bildung zu verbessern. Damit wird auch das Ziel verfolgt, die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, die sie optimal für berufliche und ausserberufliche Lebenssituationen qualifizieren (vgl. Fürstenau, Getsch, Noss & Siemon, 1999, S. 260).

Demographische und insbesondere technologische Entwicklungen führen zu tiefgreifenden Veränderungen beruflicher, privater und gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge und machen es gleichzeitig erforderlich, Ziele und Inhalte beruflicher Aus- und Weiterbildung in vielen Bereichen zu überdenken (vgl. Achtenhagen, Nijhof & Raffé, 1995; Baethge & Oberbeck, 1986; Buttler, 1992) und auch aus einer Perspektive des lebenslangen Lernens zu betrachten. Die zu treffenden inhaltlichen Entscheidungen haben sich an einem Referenzsystem zu orientieren, das im Wesentlichen aus drei interdependenten Prinzipien besteht (vgl. Reetz, 1984, S. 75ff.): (1) dem Situationsprinzip, (2) dem Persönlichkeitsprinzip und (3) dem Wissenschaftsprinzip.

Der als Übergang zur Informations- und Wissensgesellschaft beschriebene Wandel, die technologischen und ökonomischen Veränderungen werfen verschiedene curriculare Fragen auf (vgl. Achtenhagen & Getsch, 2000). Die traditionellen Vorstellungen von Betriebs- und Arbeitsorganisation werden in den Unternehmen zunehmend durch neue Konzepte der Mitarbeiterführung abgelöst. Unternehmensphilosophien haben neue Orientierungen erfahren: permanente Optimierungen, Prozessdenken, dynamische Weiterentwicklung der Organisationsformen usw. Vor diesem Hintergrund ist auch die Weiterentwicklung von integrierten Anwendungssystemen, wie z. B. SAP R/3, zu diskutieren. Wenn unterstellt wird, dass allein mit SAP R/3 zehn Millionen direkte Nutzer arbeiten, kann das im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht ignoriert werden. Diese Systeme zeichnen sich durch Komplexität und Intransparenz aus. Eine vom Göttinger Seminar durchgeführte Literaturanalyse (über 35 SAP R/3-Bücher) kommt zu dem Ergebnis, dass es ausreichend Informationen

zur Anwendung selbst gibt, dass aber nur in Einzelfällen Ausführungen zur Integrationssicht zu finden sind – und wenn, dann auch nur als Aufzählung und nicht als Begründung. Wenn Auszubildende über eine Kenntnis ökonomischer Zusammenhänge verfügen sollen, um zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen und auch aktiv Arbeits- und Geschäftsprozesse mitzugestalten, wird es nach den Kriterien von Reetz und Tramm (2000) notwendig sein, die Integrationssicht selbst auch mit als curriculares Element zu verankern – allerdings nur in ausgewählten Fällen als besondere thematische Einheit. Vielmehr muss vermutlich die Integrationssicht über eine Perspektive der Geschäftsprozessmodellierung (vgl. Getsch, 1999, 2000a, 2000b) selbst über das ganze Curriculum hinweg stärkere Berücksichtigung finden. Dadurch ergeben sich besondere Fragen zur Hierarchisierung und vor allem auch zur Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten.

Ein Beispiel: Im Rahmen von dezentralen Beschaffungsprozessen mit dem Programm Business to Business Procurement (BBP von SAP AG) können Bestellvorgänge nur dann ausgeführt werden, wenn sich mindestens drei Fragen beantworten lassen:

1. Wer? Antwort: Kostenstelle, will
2. Was? Antwort: entsprechendes Sachkonto, z. B. Büromaterial,
3. Von wem? Antwort: Kreditor.

Beschränkt man sich auf die erste Frage, so ergeben sich nach den meisten Lehrplänen Fragen zur Kostenrechnung erst gegen Ende des 1. Ausbildungsjahres. Es wird zu prüfen sein, ob nicht bestimmte andere Lernziel- und Lerninhaltssequenzen zu bilden wären. Generell geht es auch darum zu untersuchen, welche Aufgabe der berufsbildenden Schule im Bereich der Schulung mit entsprechenden Anwendungssystemen beim Einsatz und stärkerer Verbreitung von Integrationssoftware zukommt. Muss nicht die Integrationssicht stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts treten? Was würden entsprechende Anwendungsschulungen für das Lernpotenzial bringen? Wie verhält es sich mit zeitlichen Aspekten? Derartige Entwicklungen werden zurzeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Betrachtet man aber die konkreten Systeme im Unternehmensbereich, dann wird klar, was Baethge und Oberbeck (1986) in ihren Untersuchungen zur zunehmenden Intransparenz und Komplexität der Geschäftsprozesse – damals noch sehr allgemein – andeuteten. Eine Orientierung an Geschäftsprozessen – insbesondere beim *Business Process Reengineering* – reduziert die Sicht auf die Optimierung der Abläufe aus Sicht des Unternehmens. Hier wäre zu

klären, wenn man den Kriterien von Reetz und Tramm (2000) folgt, wie und an welcher Stelle die Sicht der anderen Shareholder, z. B. der Arbeitnehmer, zu thematisieren wäre.

Evaluationen zu bestimmten komplexen Lehr-Lern-Arrangements zeigen, dass die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sich messbar positiv auf das angestrebte Ziel, Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit, ausgewirkt haben (vgl. Achtenhagen, 1995).

Betrachtet man die Ergebnisse aus den Untersuchungen von Wild und Krapp (vgl. 1996a), dann wird deutlich, dass sich das globale Interesse an Inhalten des Ausbildungsberufes erst über einen längeren Ausbildungszeitraum auswirkt. Aus diesem Grund müssten zukünftige Evaluationen von komplexen Lehr-Lern-Arrangements auch längerfristig und zwar über das gesamte Curriculum hinweg, erfolgen, was eine komplette Abfolge von Lehr-Lern-Arrangements notwendig machen würde (vgl. Dubs, 2001, S. 399).

Für die Schüler des Fachgymnasiums Wirtschaft wurde in dem Fach Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen und Controlling (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2001) für die 11. Klasse eine Serie solcher komplexen Lehr-Lern-Arrangements entwickelt. Den Ausgangspunkt bildet die CD-Rom «Virtuelle Betriebserkundung: Modellunternehmen Arnold & Stolzenberg GmbH» (vgl. Siemon, 2001). Mit diesem Modellunternehmen wird in die Sequenz «Das Unternehmen als komplexes und soziales System», eingeführt. Bezogen auf dieses Modellunternehmen wurde dann ein Grundlehrgang in Buchführung aufgrund des wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes des Rechnungswesens (vgl. Achtenhagen, 1990b; Preiss & Tramm, 1996; Preiss, 1999) entwickelt. Dieser Grundlehrgang (vgl. Getsch & Preiss, 2001) berücksichtigt die ökonomische Entwicklung des Geschäftsverlaufs über fünf Geschäftsjahre. Im Vordergrund steht das Ziel, ein Verständnis für das Rechnungswesen als betriebliches Steuerungsinstrument aufzubauen.

Zusammengefasst: Die Entwicklung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements für ein gesamtes Curriculum, mit entsprechendem Lehrertraining und begleitet durch eine prozessorientierte Evaluation, kann kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen fördern. Dieses Postulat gilt allerdings nur, wenn drei weitere Fragen geklärt sind:

1. Curriculare Aspekte;
2. Prüfungsaspekte;
3. Fragen der Lernortkooperation im Rahmen des dualen Systems.

7 Welche Forschungsakteure sind aktuell im Feld tätig?

Die bisherigen Ausführungen haben versucht, sowohl einen zusammenhängenden Überblick zu geben, als auch einige besonders wichtig erscheinende Aspekte zu betonen. Schwerpunktmissig und auch prioritär sollten Lehr- und Lernprozesse im Zentrum der entsprechenden Forschungen stehen. Forschungsüberblicke neuerer Art sind vor allem gegeben in den

- Berichten zum DFG-Schwerpunktprogramm «Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung» (Beck & Heid, 1996; Beck & Dubs, 1998; Beck & Krumm, 2001) und in den
- Gutachten zum lebenslangen Lernen, wie sie Achtenhagen und Lempert (2000) zusammengestellt haben.

Weitere als relevant erachtete Literatur ist aufgeführt; dabei kann ein Anspruch auf Vollständigkeit aus Zeitgründen nicht erhoben werden (als einen internationalen Überblick vgl. Achtenhagen & Grubb, 2001).

Wenn Kontakte zu Forscherinnen und Forschern bzw. zu den entsprechenden Forschergruppen gesucht werden, dann können folgende Hinweise für erste Kontaktaufnahmen gegeben werden:

- Selbst-, Sach-, Methodenkompetenz (Prof. Reetz, Hamburg)
- Sozialkompetenz, Teamarbeit (Prof. Euler, St. Gallen)
- domänenspezifisches Wissen; komplexe Lehr-Lern-Arrangements (Seminar für Wirtschaftspädagogik, Göttingen)
- Motivation, Interesse (Prof. Krapp, München; Prof. Prenzel, Kiel; seit 2004 auch Prof. Achtenhagen/Winther, Göttingen)
- Metakognition (Prof. Hasselhorn, Göttingen; Prof. Schneider, Würzburg; seit 2004 auch Prof. Achtenhagen/Dr. Bendorf, Göttingen)
- Moral (Prof. Oser, Fribourg; Prof. Beck, Mainz; Prof. Lempert, Berlin)
- Interkulturelles Lernen (Prof. Bolten, Jena; Dr. Weber, Göttingen)
- Lernstrategien (Prof. Metzger, St. Gallen)
- Lernen und Entwicklung (Prof. Prenzel, Kiel; Prof. Schiefele, München)
- Sozialisation, Enkulturation (Prof. Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Lempert, Berlin).

8 Literatur

- Achtenhagen, F. (1990a). Einige Überlegungen zur Bedeutung der Problemlöseforschung für die Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In H. Feger (Hrsg.), *Wissenschaft und Verantwortung. Festschrift für Karl Josef Klauer zum sechzigsten Geburtstag* (S. 109–129). Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie – Hogrefe.
- Achtenhagen, F. (Hrsg.). (1990b). *Didaktik des Rechnungswesens. Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes*. Wiesbaden: Gabler.
- Achtenhagen, F. (1992). The Relevance of Content for Teaching-Learning Processes. In F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 315–328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Achtenhagen, F. (1995). Zur Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In P. Gonon (Hrsg.), *Evaluation in der Berufsausbildung* (2. Aufl., S. 57–83). Aarau: Sauerländer.
- Achtenhagen, F. (1996). Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In P. Preiss & T. Tramm (Hrsg.), *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken* (S. 22–44). Wiesbaden: Gabler.
- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 3: *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, hrsg. von F. E. Weinert (S. 603–657). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Achtenhagen, F. (1998). General versus vocational education – Demarcation and integration. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.), *Key Qualifications in Work and Education* (pp. 133–143). Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Achtenhagen, F. (2001). *Problems of authenticity: Instruction and learning for and at the worksite*. Vortrag auf dem Kongress der European Association for Learning and Instruction, 31.8.2001, Freiburg i. Ue.
- Achtenhagen, F., Bendorf, M., Getsch, U. & Reinkensmeier, S. (2000). Mastery Learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 373–394.
- Achtenhagen, F., Bendorf, M., Getsch, U. & Reinkensmeier, S. (2001). Mastery Learning mit Hilfe eines multimedial repräsentierten Modellunternehmens in der Ausbildung von Industriekaufleuten. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 233–256). Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F., Berntzen, D., Brauer, U., Durner, H., Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (1999). *Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen*. Frankfurt a. M.: Deutsches Aktieninstitut e. V.
- Achtenhagen, F. & Getsch, U. (2000). Überlegungen zur Neukonstruktion des Lernfelds «Auftragsabwicklung»: Geschäftsprozessmodellierung und rechtliche Aspekte in der Ausbildung von Industriekaufleuten. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Fest-*

- schrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs* (S. 211–224). Zürich: SKV.
- Achtenhagen, F. & Grubb, W. N. (2001). Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition* (pp. 604–639). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Achtenhagen, F. & John, E. G. (Hrsg.). (1992). *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I): Das Forschungs- und Reformprogramm*. Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F., Nijhof, W. & Raffe, D. (1995). *Feasibility Study: Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences*, European Commission: Directorate – General Science, Research and Development, COST Technical Committee Social Sciences, Vol. 3. Brussels, Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- Achtenhagen, F. & Oldenbürger, H.-A. (1997). Goals for further vocational education and training: the view of employees and the view of superiors. *International Journal of Educational Research*, 25, 387–401.
- Affleck, G. G. (1975). Role Taking ability and the interpersonal competencies of retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 312–316.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Tokyo: Springer.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986). *Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Bauer-Klebl, A., Euler, D. & Hahn, A. (1998). *Förderung von Sozialkompetenzen durch Formen des dialogorientierten Lehrgesprächs*. WWW: <http://www.wiso.uni-erlangen.de/WiSo/BWI/WiPd/downloads/dialog.doc> (01-11-12).
- Beck, K. (1996). «Berufsmoral» und «Betriebsmoral» – Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In K. Beck et al. (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 125–142). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Beck, K. (2000). Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band V, S. 30–51). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, K. et al. (1998). Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In K. Beck & R. Dubs (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 14, S. 188–210). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Beck, K., Brütting, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Schirmer, U. & Schmid, S.-N. (1996). Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in

- der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (13. Beiheft, S. 187–206). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Beck, K. & Heid, H. (Hrsg.). (1996). *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (13. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Beck, K. & Dubs, R. (Hrsg.). (1998). Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (14. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, K., Bienengräber, T., Mitulla, C. & Parche-Kawik, K. (2000). Progression, Stagnation, Regression – Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Ausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 139–161). Opladen: Leske + Budrich.
- Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers*. Wiesbaden: DUV-Verlag.
- Benware, C. A. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Bergmann, C. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung: Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 195–220). Münster: Aschendorff.
- Bolten, J. (2000). Integrative Aus- und Weiterbildungsmodelle für den Erwerb interkultureller Managementkompetenz – Ein Stufenplan. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band IV, S. 217–239). Opladen: Leske + Budrich.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (eds.). (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bransford, J. D., Stein, B. S., Arbitman-Smith, R. & Vye, N. J. (1985). Improving thinking and learning skills: An analysis of three approaches. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research* (pp. 133–206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Buchanan, T. (1997). *Reorienting Moral Psychology by Taking Culture and Religion Seriously*. Paper presented at the 23rd Annual Meeting of AME, Atlanta, GA, USA, Nov. 21.

- Bucher, A. A. (2000). Lebenslanges Lernen von Religiosität. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band V, S. 52–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung* (S. 162–182). Wiesbaden: Gabler.
- Carter, L. F. (1984). The sustaining effects study of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13, 4–13.
- Chi, M., Feltovich, P. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121–152.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1991). Technology and the Design of Generative Learning Environments. *Educational Technology*, 31 (5), 34–40.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsten, M. (1998). *Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Das flow-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Die aussergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses* (S. 28–49). Stuttgart: Klett.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207–221.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, London: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Vol. 38: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift*. Weinheim et al.: VCH.
- Deutscher Industrie- und Handelstag. (1999). *Leitlinien Ausbildungsreform*. Bonn.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds.). (2000). *How People Learn – Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy Press.

- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 1541. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Dubs, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In K. Beck, W. Müller, T. Diessinger & M. Zimmerman (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 159–172). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dubs, R. (1999). Die Ausbildung in Kreditinstituten vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen. In P. Siebertz & J. H. von Stein (Hrsg.), *Handbuch Banken und Personal* (S. 443–475). Frankfurt a. M.: Knapp.
- Dubs, R. (2001). Lehr- und Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Rückblende. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 391–408). Opladen: Leske + Budrich.
- Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.). (2001). *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Euler, D. (1997a). Förderung von Sozialkompetenzen – Eine Überforderung für das duale System? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch* (S. 263–288). Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (1997). *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Mietthinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Fortmüller, R. (1991). *Der Einfluss des Lernens auf die Bewältigung von Problemen. Eine kognitionspsychologische Analyse des Problembereiches «Lerntransfer»*. Wien: Manz.
- Fürstenau, B. (1994). *Komplexes Problemlösen im betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Wiesbaden: Gabler.
- Fürstenau, B. (2001). *Aufbau und Evaluation betrieblichen Zusammenhangswissens – Möglichkeiten zur Abstimmung schulischen und betrieblichen Lernens in der Anfangsphase der Ausbildung von Industriekaufleuten*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Georg-August-Universität Göttingen
- Fürstenau, B., Getsch, U., Noss, M. & Siemon, J. (1999). Entwicklung und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als zentrales Forschungsfeld der Göttinger Wirtschaftspädagogik. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 260–276). Frankfurt a. M.: Lang.
- Getsch, U. (1999) Geschäftsprozessmodellierung mit dem ARIS-Toolset 3.2a für das Modellunternehmen Arnold & Stolzenberg GmbH. In P. F. E. Sloane, R. Bader & G. Straka (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*, (S. 27–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Getsch, U. (2000a). Vom Denken in Funktionen zum Denken in Prozessen: Entwicklungsarbeiten für angehende Industriekaufleute. In H. Reinisch,

- R. Bader & G. A. Straka (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung* (S. 41–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Getsch, U. (2000b). Didaktische Möglichkeiten einer Geschäftsprozessmodellierung. *Wirtschaft und Erziehung*, 52, 387–390.
- Getsch, U. & Preiss, P. (2001). *Modellunternehmen Arnold & Stolzenberg GmbH: Grundkurs Rechnungswesen, belegorientiert*. Bad Homburg v. H.: Gehlen.
- Gomez, P. & Probst, G. J. B. (1987). *Vernetztes Denken im Management*. Bern: Schweizerische Volksbank.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2001). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 99–135). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Haase, P. (2001). *Betriebliche Veränderungs- und Lernstrategien – Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Aus- und Weiterbildung zur Jahrtausendwende*. Kumulative Dissertation. TH Braunschweig.
- Hasselhorn, M. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band III, S. 41–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Hasselhorn, M. & Hager, W. (1998). Kognitive Trainings auf dem Prüfstand: Welche Komponenten charakterisieren erfolgreiche Fördermassnahmen? In M. Beck (Hrsg.), *Evaluation als Massnahme der Qualitätssicherung: Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand* (S. 85–98). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hoff, E.-H., Lempert, W. & Lappe, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern et al.: Huber.
- Holtz, K. L. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz*. Heidelberg: HVA-Edition Schindele.
- Jungkunz, D. (1995). *Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keck, A. (1995). *Zum Lernpotenzial kaufmännischer Arbeitssituationen – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. Band 23 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Klafki, W. (1964). Kategoriale Bildung. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (3./4. Aufl., S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1976/1996). Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiventwicklungstheoretische Ansatz. In L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung* (hrsg. v. W. Althof). (S. 123–174). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraczyk, T. & Walzik, S. (2001). Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI schwirrt durch die Ausbildungslandschaft. *Wirtschaft und Erziehung*, 53, 293–296.

- Kramer, K., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2000). Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96, 207–227.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person – Gegenstands – Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 9–52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 387–406.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band III, S. 54–75). Opladen: Leske + Budrich.
- Larkin, J. H. (1989). What kind of knowledge transfers? In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 283–305). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lass, U. & Lüer, G. (1990). Psychologische Problemlösungsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 295–312.
- Lempert, W. (1988). *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf. Bindungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13, 2–35.
- Lempert, W. (1995). Qualifizierung und Disziplinierung, Förderung und Selektion. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 6.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Lewalter, D., Wild, K.-P. & Krapp, A. (2001). Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 7–35). Opladen: Leske + Budrich.
- Lind, G. (2000). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2., überarb. Fassung). Berlin: Logos.
- Lippitz, M. & Seyfried, B. (1995). Sozialkompetenz aus Sicht ehemaliger Lehrlinge. In B. Seyfried (Hrsg.), «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 153–161). Berlin, Bonn.
- Mandl, H., Friedrich, H. F. & Hron, A. (1988). Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 123–160). München, Weinheim: Beltz, PVU.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). Problem-Solving Transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47–62). New York: Macmillan.

- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- Metzger, C. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lernstrategien. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band IV, S. 39–59). Opladen: Leske + Budrich.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. (1985). *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2001). *Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen/Controlling, Informationsverarbeitung und Volkswirtschaft*. Hannover.
- Noss, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Gabler.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Preiss, P. (1999). *Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens*. München: Oldenbourg.
- Preiss, P. & Tramm, T. (Hrsg.). (1996). *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken – Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Oser, F. & Schlaefli, A. (1986). Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmässigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 217–249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2000). Lernen aus Fehlern als Beitrag zum lebenslangen Lernen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band IV, S. 101–122). Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althoff, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.
- Pea, R. D. & Kurland, D. M. (1984). On the cognitive effects of learning computer programming. *New Ideas in Psychology*, 2, 137–168.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T. (2001). *Die grenzenlose Unternehmung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11–22). Bern: Huber.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 217–234.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung*.

- Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163–173). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Kramer, K. & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 37–61). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, U. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163–173.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettle, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (13. Beiheft, S. 108–127). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Rampus, K. (1947). Social Competence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 681–687.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg «Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?»* (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauer & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 32–51). Frankfurt a. M.: Lang.
- Reetz, L. & Tramm, T. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band V, S. 69–120). Opladen: Leske + Budrich.
- Reid, B. V. (1984). An anthropological reinterpretation of Kohlberg's stages of moral development. *Human Development*, 27, 57–64.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band III, S. 25–40). Opladen: Leske + Budrich.
- Reusser, K. (2001). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Band II*. Hannover et al.: Schroedel.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 749–761.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The Role of Mindfulness in Learning and Transfer. *International Journal of Educational Research*, 6, 623–637.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2), 113–142.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 177–186.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie – Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1–13.
- Schläfli, A. (1986). *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schneider, W. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der (kognitiven) Entwicklungspsychologie. In *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band III, S. 76–89). Opladen: Leske + Budrich.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister. (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs*. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Sembill, D. (2000). Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band IV, S. 60–90). Opladen: Leske + Budrich.
- Shavelson, R. J. & Ruiz-Primo, M. A. (1999). Leistungsbewertung im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 27, 102–127.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition, pp. 3–36). New York, London: MacMillan, Collier.
- Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Form. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Siemon, J. (2001). *Modellunternehmen Arnold & Stolzenberg GmbH; Virtuelle Betriebs erkundung*. Bad Homburg v. H.: Gehlen.
- Stark, R., Gruber, H. & Mandl, H. (1998). Motivationale Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 202–215.

- Stark, R. & Mandl, H. (1998). *Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierter Lernens* (Forschungsbericht Nr. 91). München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität.
- Theo, T., Becker, G. & Edelstein, W. (1995). Variability in structures Wholeness: Context Factors in L. Kohlberg's Data on the Development of Moral Judgement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 381–393.
- Ulrich, P. (Hrsg.). (1996). *Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft*. Aarau: Sauerländer.
- Voss, J. F. (1990). Das Lösen schlecht strukturierter Probleme – ein Überblick. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 313–337.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weber, S. (1994). *Vorwissen in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, S. (2000a). Zur Problematik der Vermittlung einer «interkulturellen Handlungskompetenz». *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 94, 79–101.
- Weber, S. (2000b). Lebenslanges Lernen unter dem Aspekt interkultureller Bildung – Fokus: berufliche Erstausbildung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band IV, S. 203–216). Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, S. (2001). *Entwicklung einer interkulturellen ökonomischen Handlungskompetenz*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Georg-August-Universität Göttingen.
- Weber, S. & Schumann, M. (2000). Das Concept Mapping Software Tool (COMASOTO) zur Evaluation strukturellen Wissens. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen – Werkzeuge für das Wissensmanagement in Lehr-Lernprozessen* (S. 158–179). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 183–206). Bern: Huber.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996a). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (13. Beiheft, S. 90–107). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996b). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 195–216.
- Zimmer, D. (1978). Der Begriff der «Sozialen Kompetenz» und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In R. Ullrich & R. Ullrich de Muynk, *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness – Trainingsprogramm ATP* (Band 1, S. 483–503). München: Pfeiffer.

Förderung von Lernkompetenzen

Christoph Metzger & Charlotte Nüesch

Gliederung

1 Ausgangslage	153
2 Konzept der Lernkompetenz	155
3 Forschungsstand im Hinblick auf die didaktische Förderung von Lernkompetenzen	160
3.1 Ansätze zur Förderung der Lernkompetenzen auf der Makroebene (Schule)	160
3.2 Ansätze zur Förderung der Lernkompetenzen auf der Mikroebene (Unterricht)	166
4 Didaktische Konzepte/Ansätze/Best-Practice-Beispiele im Hinblick auf die Entwicklung solcher Lernkompetenzen	169
4.1 Curriculare Verankerung der Förderung von Lernkom- petenzen	169
4.2 Förderkonzepte in Schulen	169
4.2.1 Das Förderkonzept der Kantonsschule am Brühl St. Gallen	169
4.2.2 Das Förderkonzept der Wirtschaftsschule KV Winterthur	171
4.3 Unterrichtsbeispiele	172
4.4 Instrumente zur Erfassung von Lernkompetenzen	173
4.4.1 Überblick	173
4.4.2 Beurteilung der Selbsteinschätzungsfragebögen	175
5 Offene Forschungsfragen	178
6 Literatur	180

1 Ausgangslage

Die Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit selbstständig zu lernen, und damit verbunden die Förderung von Lernkompetenzen, ist heute ein explizites Bildungsziel an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II, und dies nicht nur an den auf ein Universitätsstudium vorbereitenden Gymnasien, sondern besonders auch im Rahmen der Berufsbildung. Wie die folgende Aufstellung zeigt, kommt dies in den Reglementen oder Rahmenlehrplänen der verschiedenen Ausbildungsrichtungen zum Ausdruck:

1. *Berufsmaturität*: In der Berufsmaturitätsverordnung (BBT, 1998) ist die Förderung des selbstständigen Lernens insofern verankert, als die Berufsmaturität «die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz ihrer Inhaberrinnen und Inhaber» erhöhen soll. Eine weitere Verankerung findet die Förderung des selbstständigen Lernens in den entsprechenden Rahmenlehrplänen für die Berufsmaturität. Im Rahmenlehrplan für die technische, gestalterische und gewerbliche Berufsmaturität (BBT, 2001a) sowie im Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität kaufmännische Richtung (BBT, 2003) ist die Förderung von Lernkompetenzen insofern verankert als die Berufsmaturität den Lernenden ermöglichen soll, «(a) sich als Individuen mit persönlichen Bedürfnissen und als Subjekte selbstständig im Leben entfalten zu können (Selbstkompetenz), ..., (c) über Denk- und Lernfähigkeiten zu verfügen, die einen auf Problemlösungen ausgerichteten, zugleich intuitiven und analytisch-vernetzten Zugang zur Wirklichkeit ermöglichen und die Bereitschaft zu rekurrentem, lebenslangem Lernen fördern (Denk- und Lernkompetenz), ... (f) ein Studium an einer Fachhochschule oder einer ähnlichen Lehranstalt erfolgsversprechend zu beginnen (Fachhochschulreife/Studienkompetenz)».
2. Auch innerhalb des *allgemeinbildenden Unterrichts an gewerblich-industriellen Berufsschulen und in Lehrwerkstätten* kommt der Lernkompetenz ein hoher Stellenwert zu. So sieht der Rahmenlehrplan vor, überfachliche Kompetenzen, d. h. Selbst-/Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Sprach-/Kommunikationskompetenz innerhalb des Lernbereichs Gesellschaft (Arbeit/Ausbildung, Ethik, Geschichte/Politik, Identität/Sozialisation, Kultur, Ökologie, Recht, Technik, Wirtschaft) zu fördern (BIGA, 1996). Neben der Integration der Lern- und Methodenkompetenz in den Unterricht bilden die erworbenen

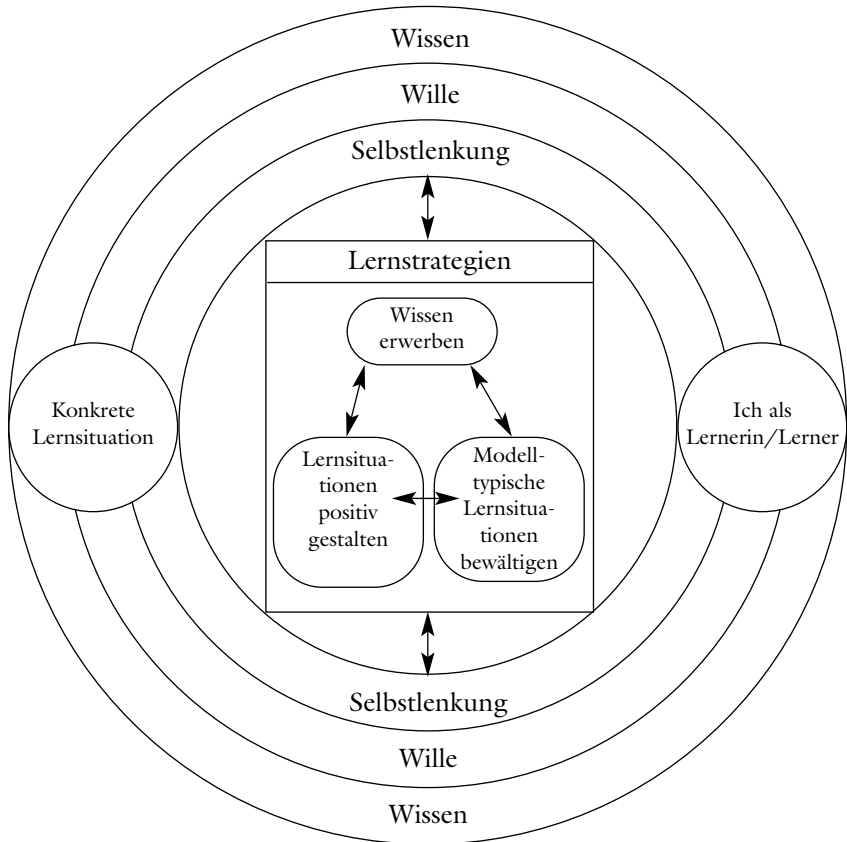
überfachlichen Kompetenzen im allgemeinbildenden Unterricht auch einen Bestandteil der Lehrabschlussprüfung, indem alle Lernenden eine so genannte selbstständige Vertiefungsarbeit zu verfassen haben (vgl. dazu BBT, 2001). Beurteilungskriterien sind unter anderem: transparenter Prozess bei der Themenfindung, selbstständiges Material-sammeln, eindeutig formulierte Lernziele, Informationen über wichtige Stadien des Arbeitsprozesses und persönliche Erfahrungen während der Arbeit, Vorstellen des Arbeitsergebnisses.

3. *Neue Kaufmännische Grundbildung*: Auch der kaufmännische Kompetenzwürfel, welcher in der neuen Kaufmännischen Grundbildung einen wichtigen Bestandteil darstellt, betont neben der Fachkompetenz die Bedeutung überfachlicher Sozial- und Methodenkompetenzen (BBT, 1999a; 1999b). Zur konkreten Förderung solcher überfachlicher Handlungskompetenzen stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung. Das Lernjournal beispielsweise ist ein Dokument, in dem Arbeits-, Denk-, Lern- und Handlungsprozesse festgehalten werden sollen. Im Wesentlichen dient es der Förderung der Metakognition über die Handlungskompetenzen, wie sie im Kompetenzwürfel festgelegt sind. Mit dem Lernjournal werden zwei Bildungsziele angestrebt: (1) «Selbstständig arbeiten, um dabei Folgendes zu lernen: a) Verantwortung am Arbeitsplatz, b) Selbstsicherheit gewinnen, c) auf eigenen Füßen stehen.» (2) «Lernen lernen mit Hilfe von systematischem Vorgehen, um mit den Innovationen zu wachsen und Flexibilität im dynamischen Arbeitsmarkt aufzubauen» (Frey, Limacher & Renold, 2000). Im dritten Lehrjahr verfassen die Lehrlinge individuell oder in Gruppen in einem Bearbeitungszeitraum von zwei Monaten während insgesamt höchstens vier Tagen eine selbstständige Arbeit. Die selbstständige Arbeit kann zusätzlich während 10 Minuten Gegenstand der mündlichen Prüfung sein (BBT, 1999b).

2 Konzept der Lernkompetenz

Die Forderung, die Lernenden in Bezug auf die Lernkompetenz zu fördern, gründet auf einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. für ausführlichere Beschreibungen Dörig, 1994; Dubs, 1995a; Dubs, 1995b; Duffy & Jonassen, 1992; Shuell, 1992), welches Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbstregulierten und zielorientierten Prozess betrachtet (Shuell & Moran, 1994). Der Lernende konstruiert mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien (selektiv wahrnehmen, elaborieren, organisieren, vergleichen, Hypothesen testen, beurteilen usw.) und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich sein deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen (was, wie, unter welchen Bedingungen), indem er es mit seinem Vorwissen verknüpft, es erweitert und differenziert. Um eine solche aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Lernenden ihr Lernen selber regulieren können. Nach Zimmermann (1994) fühlen sie sich für ihr Lernen selbst verantwortlich, sie sind in ihrem Lernverhalten sehr flexibel und verhalten sich strategisch. «Strategisch» heisst, dass sie ihr Lernen selbst bewusst lenken, d. h. planen, durchführen, kontrollieren und anpassen. Dazu benötigen sie ein Repertoire an Lernstrategien, das sie flexibel, d. h. den jeweiligen Lernbedingungen angepasst, einsetzen, indem sie die zu erledigende Aufgabe analysieren, Ziele setzen, im Hinblick auf das Erreichen der Ziele Lernstrategien auswählen, ihren Lernfortschritt überwachen und die Lernstrategien, sofern nötig, anpassen (Butler, 1997; Butler, 1998a; Metzger, 2001). Metzger (1995, S. 300–306; Metzger, 2001) entwickelte in Zusammenarbeit mit Claire E. Weinstein das in Abbildung 1 dargestellte Lernstrategienmodell. Im Zentrum des Lernstrategienmodells stehen die so genannten Lernstrategien. Diese werden definiert als «Gedanken und Handlungsweisen des Lernenden während des Lernens zur Gestaltung des Lernprozesses und zur Erreichung der Lernziele, wobei den Gedanken und Handlungsweisen die Merkmale <gewollt, gekonnt, gelenkt und situationsgerecht> eigen sind» (Metzger, 1995, S. 295). Dabei sind beim Lernstrategienmodell von Metzger drei Elemente zentral: das Wissen, der Wille und die Selbstlenkung. Im Folgenden wird das Lernstrategienmodell detailliert beschrieben.

Abbildung 1
Das Lernstrategienmodell von Metzger



Aus: Metzger (1995), S. 300.

Selbstständig Lernende zeichnen sich dadurch aus, dass sie über ein vielfältiges Lernstrategienrepertoire verfügen, welches sich aus den folgenden Lernstrategien zusammensetzt:

- *Strategien zum Erwerb von Wissen*: Sie wirken direkt auf die zu verarbeitende Information ein, so dass diese besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und angewendet werden kann. Dazu gehören Strategien zur Informationsverarbeitung und solche zum Erkennen des Wesentlichen.

- *Strategien zur positiven Gestaltung von Lernsituationen*: Diese erleichtern den Lernprozess, indem sie helfen, eine geeignete Lernatmosphäre aufrechtzuerhalten. Sie steuern die nicht-kognitiven Faktoren, welche das Lernen beeinflussen. Zu diesen Strategien werden die Strategien zum Umgang mit der Zeit und mit der Angst sowie Konzentrations- und Motivationsstrategien gezählt.
- *Strategien zur Bewältigung von modelltypischen Lernsituationen*: Dies sind spezifische Strategien, welche für den Umgang mit unterschiedlichen Lernsituationen (z. B. Selbstständiges Verfassen einer schriftlichen Arbeit, Lesen und Zusammenfassen eines längeren Textes, mündliche, schriftliche oder praktische Prüfungen bewältigen) oder mit verschiedenen Unterrichtsverfahren (z. B. Frontal-, Projekt- oder Werkstattunterricht) benötigt werden.

Das Lernstrategienmodell geht von der Vorstellung aus, dass es keine allgemeingültigen Strategien zur Bewältigung von Lernsituationen gibt. Vielmehr hat der Lernende aus einem Repertoire von Strategien jene auszuwählen, welche ihm im Hinblick auf die konkrete Lernsituation am besten zusagt. Zudem hat er sie an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen. Entsprechend gehen dem Einsatz von bestimmten Lernstrategien die Analyse der konkreten Lernsituation einerseits und die Analyse der Merkmale des Lernenden andererseits voraus. Die Analyse der konkreten Lernsituation bezieht sich erstens auf die Lernaufgabe (z. B. Lernziele, Umfang, mögliche Schwierigkeiten, erforderliche Zeit) und zweitens auf die Lernbedingungen (z. B. äussere Bedingungen wie etwa zeitliche Restriktionen und Lernort, die Qualität des Unterrichts und Lehrbuchs oder gleichzeitig zu erledigende Lernaufgaben). In Bezug auf ihre Eigenschaften sollten die Lernenden überlegen, über welches Vorwissen sie verfügen, welche Ziele sie verfolgen, in welchem inneren Zustand sie sich befinden (Motivation, Interesse, Konzentration, Angst), welche Lerngewohnheiten sie haben und über welche Lernstrategien sie verfügen, um die konkrete Lernaufgabe zu lösen. Ziel der Lernkompetenzförderung ist es, bei den Lernenden ein Lernstrategienrepertoire aufzubauen, das beim Lernen in verschiedenen Fächern, in jeweils angepasster Form eingesetzt werden kann. Dieses Lernstrategienrepertoire sollte sämtliche Lernstrategien des in Abbildung 1 dargestellten Lernstrategienmodells umfassen.

Diese Lernstrategien sind also angepasst an den Lerner/die Lernerin bzw. die Lernsituation einzusetzen. Voraussetzung dafür bilden die folgenden drei Komponenten:

1. *Wissen*: Die Lernenden sollten über ein vielfältiges Lernstrategienrepertoire verfügen. Dazu benötigen sie drei Arten von Wissen:
 - Lernende müssen wissen, welche Strategien für die Bewältigung eines konkreten Lernproblems zur Verfügung stehen. Sie benötigen also *deklaratives Wissen*, d. h. Wissen über das *WAS*?
 - Neben deklarativem Wissen erfordert der Einsatz einer bestimmten Lernstrategie, dass die Lernenden Kenntnis darüber haben, wie die Strategie funktioniert bzw. welche Schritte bei der Anwendung der Strategie auszuführen sind. Es braucht also auch *prozedurales Wissen*, d. h. Wissen über das *WIE*?
 - Und schliesslich können die Lernenden Strategien nur dann sinnvoll einsetzen, wenn sie wissen, unter welchen Bedingungen sich die einzelnen Vorgehensweisen eignen. Entsprechend ist *konditionales Wissen*, also Wissen über das *WANN*? notwendig.
2. *Wille*: Empirische Untersuchungen zeigen, dass Wissen über Lernstrategien allein noch nicht automatisch zum Einsatz dieser Strategien führt (vgl. Krapp, 1993, S. 302). Zahlreiche Schülerinnen und Schüler wenden bei der Bewältigung von Lernsituationen suboptimale Strategien an, obwohl sie in geeigneteren Lernstrategien geschult worden sind. Neben Erklärungen, wie die Vermutung, dass so genannte Tiefenverarbeitungsstrategien (strukturieren, elaborieren) vielfach gar nicht benötigt werden, weil in Prüfungen nur Wissen abgefragt wird, dürften motivationale Faktoren, wie z. B. Einschätzung des Nutzens der Lernstrategie, Einschätzung der Selbstwirksamkeit, Interesse am Lerninhalt, intrinsische oder extrinsische Motivation sowie Wahrnehmung und Einschätzung der Anforderungen in der aktuellen Lernumgebung, eine wesentliche Rolle spielen.
3. *Selbstlenkung*: Strategische Lerner müssen neben dem dargelegten Wissen und Willen zudem über ein hohes Mass an Bewusstsein und Kontrollstrategien verfügen, um ihr Lernen zu lenken. Diese Selbstlenkung bezieht sich auf das Planen, Durchführen und Kontrollieren von Lernprozess und Lernergebnis. Es geht darum, Lernstrategien systematisch, situationsgerecht unter Berücksichtigung der konkreten Lernsituation und von sich selbst als Lerner auszuwählen, einzusetzen, deren Anwendung in Bezug auf Zielerreichung sowie Aufwand bzw. Nutzen zu kontrollieren und die Lernstrategien, so weit nötig und möglich, anzupassen. Dazu können auch das Differenzieren von bekannten Lernstrategien sowie das Suchen und Entwickeln von Lernstrategien gehören, die dem Lernenden bisher noch nicht bekannt sind. Auf der Makroebene geht es um die Lenkung eines ganzen Lernprozesses, meist unter Einsatz mehrerer Lernstrategien. Auf der Mikro-

ebene geht es um die laufende Beobachtung, Kontrolle und Anpassung innerhalb einer einzelnen Strategie, so beispielsweise: Kontrollieren, ob ein Zeitplan eingehalten wird, und gegebenenfalls Anpassen des Zeitplans; Verständniskontrolle während des Wissenserwerbs samt nötigen Anpassungen.

Nachdem hier der Begriff der Lernkompetenz eingeführt wurde, fragt sich, wieweit er mit den in der Bildungspraxis gängigen Begriffen vereinbar ist bzw. dem Kern der entsprechenden curricularen Zielsetzungen entspricht. Der Begriff Lernkompetenz entspricht der in der Ausgangslage dokumentierten Forderung, die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen zu fördern. Verwirrung kann allerdings ein Blick auf den im Rahmen der neuen Kaufmännischen Grundausbildung eingeführten so genannten Kompetenzwürfel (BBT, 1999a; 1999b) stiften. Zum einen wird dort Lernfähigkeit als Teilkompetenz der Sozialkompetenzen verstanden, was zu kurz greift, auch wenn entsprechend dem aktuellen Lernverständnis dem Lernen auch ein kooperatives Element innewohnt und der Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen durchaus auch eine soziale Bedeutung zukommt. Zum andern werden in jenem Konzept unter Methodenkompetenz die Instrumente und Methoden verstanden, welche die Kauffrau/den Kaufmann befähigen, sich Wissen und Können zu beschaffen, anzueignen und situationsgerecht anzuwenden (BBT, 1999b). Der Katalog der Ausbildungsziele nennt dabei zwölf zu fördernde Methodenkompetenzen, nämlich analytisches und geplantes Vorgehen, Arbeitstechniken, Entscheidungstechniken, Kreativitätstechniken, mit Informationsquellen umgehen, Präsentationstechniken, Problemlösungstechniken, Projektmanagement, Verhandlungstechniken, Verkaufstechniken, vernetztes Denken, Ziele und Prioritäten setzen. Dieser wohl nicht abschliessend zu verstehende Katalog enthält weitestgehend Methoden, die im oben beschriebenen Lernstrategienmodell mit dem Erwerben und Verarbeiten von Wissen und dessen Anwendung in modelltypischen Lernsituationen erfasst werden. Dies schliesst Denkstrategien mit ein, wie beispielsweise Friedrich und Mandl (1992) zeigen. Darüber hinausgehende Methoden wie etwa Verkaufstechniken und Problemlösungstechniken weisen einen engen Bezug zu den jeweiligen, spezifischen Fachgebieten und damit den Fachkompetenzen auf.

Es wird deshalb als zweckmässig erachtet, sich im Folgenden auf Lernkompetenzen zu fokussieren, wohlwissend, dass durchaus auch in der Theorie noch keine abschliessende Abgrenzung gegenüber Arbeitstechniken einerseits und kognitiven oder Denkstrategien andererseits besteht.

3 Forschungsstand im Hinblick auf die didaktische Förderung von Lernkompetenzen

Sollen nun Lernkompetenzen im Sinne der Entwicklung eines Lernstrategienrepertoires gefördert werden, so sind organisatorische und didaktische Entscheidungen auf der Ebene der betroffenen Schule (Makroebene) und auf der Mikroebene des konkreten Unterrichts notwendig.

3.1 Ansätze zur Förderung der Lernkompetenzen auf der Makroebene (Schule)

Abbildung 2 zeigt die möglichen Ansätze zur Förderung der Lernkompetenzen auf der Makroebene (Schule) im Überblick (vgl. Friedrich & Mandl, 1992; Metzger, 1995, 2001a; Nüesch, 2001). Allen Ansätzen gemeinsam ist das Ziel, dass die Lernenden ein differenziertes und elaboriertes Lernstrategienrepertoire entwickeln, das so allgemein gehalten ist, dass es auf ganz verschiedene Lernaufgaben bzw. in unterschiedlichen Fach- und Lernbereichen anwendbar ist, wenn auch situations- bzw. fachspezifische Anpassungen nötig sein können.

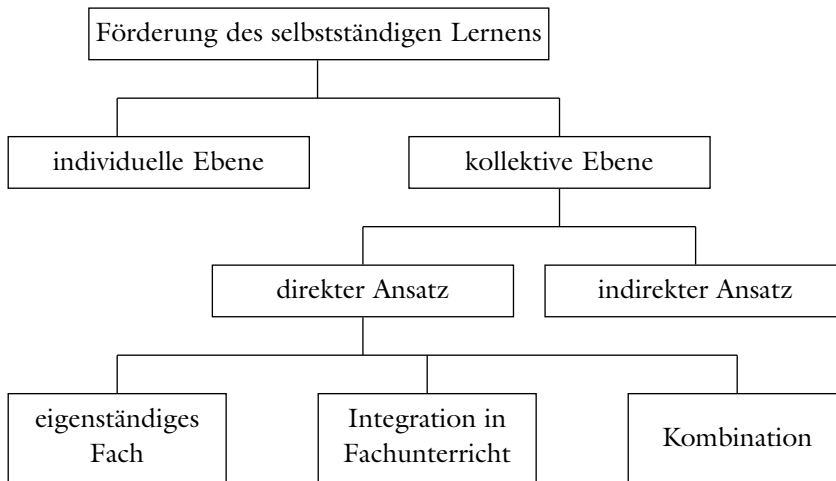
Grundsätzlich kann die Förderung von Lernkompetenzen auf individueller oder kollektiver Ebene erfolgen. Bei der *individuellen Förderung* werden die Fördermassnahmen gezielt auf einen bestimmten Lernenden ausgerichtet. Möglichkeiten zur Förderung von Lernkompetenzen auf individueller Ebene sind beispielsweise Beratungsgespräche mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern oder die Erteilung individuell angepasster Hausaufgaben.

Ein interessantes Beispiel einer individuellen Fördermassnahme stellt der «Strategic content learning approach» (SCL-Ansatz) von Butler (1998a; 1998b; 1999) dar. In amerikanischen Colleges und Universitäten werden Studierende mit Lernschwierigkeiten beim Erledigen von Lernaufgaben, welche Teil des ordentlichen Programms des Studiums sind, zweibis dreimal pro Woche individuell von Tutoren unterstützt. Dabei werden alle für das selbstständige Lernen wichtigen Phasen (die Aufgabe analysieren und Ziele setzen; Strategien auswählen, anpassen oder entwickeln; den Lernprozess überwachen; die Strategien nötigenfalls anpassen) mit einem Schüler oder einer Schülerin durchgespielt. Zudem werden mit den

Lernenden Gespräche über den Lernprozess geführt, um den Aufbau bzw. die Anpassung des Lernverständnisses bzw. der Überzeugungen anzuregen, welche für den Lernprozess förderlich sind.

Abbildung 2

Möglichkeiten zur Förderung von Lernkompetenzen



In Anlehnung an: Friedrich und Mandl (1992); Metzger (1995); Nüesch (2001).

Häufiger als solche individuellen Schulungen sind Fördermassnahmen auf *kollektiver Ebene*. In der Literatur finden sich dazu verschiedene Ansätze, welche der Diskussion um die Förderung des kritischen Denkens sehr ähnlich sind (vgl. Ennis, 1989; Friedrich & Mandl, 1997, S. 253; Metzger, 2001a, S. 47; Weinstein & Mayer, 1994, S. 3336–3338), indem zwischen dem indirekten und dem direkten Ansatz der Förderung unterschieden wird. Der *indirekte Ansatz* zeichnet sich dadurch aus, dass – obwohl durchaus Lernstrategien gefördert werden sollen – deren Förderung nicht explizit thematisiert und damit nicht zu einem eigenständigen Unterrichtsgegenstand sowie dadurch den Lernenden auch nicht bewusst gemacht wird. Vielmehr versuchen die Lehrpersonen erstens, die Lernumgebung so zu gestalten (z. B. durch Projektunterricht, selbstständige Arbeiten), dass sie den Lernenden einige Freiheitsgrade in Bezug auf das Lernen einräumen oder von den Lernenden die Selbststeuerung verlangen

(Friedrich & Mandl, 1997, S. 258). Zweitens sind die Lehrpersonen durch ihr eigenes Tun in Bezug auf die Anwendung von Lernstrategien für die Lernenden immer wieder ein Modell, etwa indem sie selbst bei der Stoffvermittlung kognitive Strategien des Elaborierens, Organisierens und Wiederholens anwenden, allerdings ohne dass diese Strategien selbst zum Thema gemacht werden.

Im Gegensatz dazu werden die Lernstrategien beim *direktem Ansatz* zum eigenständigen Unterrichtsgegenstand erhoben, also zielorientiert geschult und den Lernenden bewusst gemacht. Dabei sind drei verschiedene Vorgehensweisen denkbar. Erstens kann ein *eigenständiges Fach* «Selbstständiges Lernen und Arbeiten» geschaffen werden. In diesem Fach wird das Lernstrategienrepertoire im Sinne von Wissen und Können systematisch aufgebaut. Dabei finden schon innerhalb dieses Faches erste Anwendungen in verschiedenen Lernsituationen bzw. an Beispielen aus verschiedenen Fachgebieten statt, so dass der Transfer vorbereitet wird. Weitergehende und kontinuierliche Anwendungen sowie fachspezifische Differenzierungen werden jedoch ohne übergeordnete schulinterne Koordination dem Unterricht in verschiedenen Fächern und damit den einzelnen Lehrpersonen und letztlich den Lernenden überlassen. Zweitens kann die Förderung von Lernkompetenzen in den *Fachunterricht integriert* werden. Dabei nimmt man sich in jedem Fach jener Strategien aus dem Lernstrategienrepertoire an, die hier besonders bedeutsam sind, und verfeinert sie fachspezifisch (z. B. Aufbau des Wortschatzes in einer Fremdsprache, Textinterpretation in der Literatur, Strukturieren wirtschaftlicher Sachverhalte). Drittens ist eine *Kombination* dieser beiden direkten Ansätze möglich. Einerseits findet ein koordinierter, systematischer Aufbau des Lernstrategienrepertoires statt, andererseits werden die Lernstrategien, ebenfalls koordiniert, systematisch in den einzelnen Fachgebieten verfeinert und angewendet. Im einen Fall findet der Aufbau des Lernstrategienrepertoires in einem zeitlich ansehnlich dotierten Fach – in Blockform oder verteilt über ein bis zwei Semester – statt, die Umsetzung und Verfeinerung geschieht koordiniert, verteilt auf alle Fächer und erstreckt sich über die ganze Ausbildungszeit. Im andern Fall findet nur eine kurze, übersichtsartige Einführung in das Lernstrategienrepertoire statt, währenddem die vertiefende Einführung und Entwicklung der Lernstrategien systematisch auf die verschiedenen Fächer verteilt wird. Überdies werden auch die kontinuierlichen Anwendungen systematisch auf alle Fächer verteilt. Aufgabe jedes einzelnen Faches ist somit eine zweifache, nämlich die mehr generelle Einführung zugeordneter Lernstrategien sowie deren Verfeinerung und Anwendung, besonders auch jener Strategien, die in je andern Fächern eingeführt wurden. Von dieser kom-

binierten Variante verspricht man sich den nachhaltigsten Aufbau von systematischem, deklarativem, prozeduralem und konditionalem Strategiewissen, welches auf verschiedenartige Lernsituationen transferiert werden kann.

Angesichts der Vielfalt der möglichen Fördermassnahmen stellt sich die Frage, welcher Ansatz der viel versprechendste darstellt. Die Beurteilung der beschriebenen Ansätze zur Lernstrategienförderung kann aufgrund von Ergebnissen der Wirksamkeitsforschung, aufgrund allgemeiner lerntheoretischer Überlegungen sowie aus dem Blickwinkel der Schulpraxis (z. B. bestehende Rahmenbedingungen wie Ausmass des Stoffdruckes, vorhandene Zeitgefässe für Lernstrategiens Schulungen) vorgenommen werden. Aufgrund der bisherigen Forschungserkenntnisse gestaltet sich die Beurteilung allerdings als schwierig. Obwohl zahlreiche Studien durchgeführt wurden, um die Wirksamkeit von Massnahmen zur Förderung von Lernkompetenzen zu untersuchen, sind die Forschungsergebnisse teilweise wenig ermutigend, teilweise aber auch widersprüchlich. Die Gründe dafür sind unterschiedlicher Natur (Dumke & Wolff-Kollmar, 1997, S. 166–167; Friedrich & Mandl, 1992, S. 33):

1. Häufig wurde nur die Wirkung *einer* Lernstrategie auf die Lernleistung untersucht. Auf den systematischen Aufbau eines Lernstrategienrepertoires wurde also verzichtet. Dumke und Wolff-Kolmar halten zu Recht fest, dass der isolierte Einsatz einzelner Strategien den Anforderungen einer theoretisch begründeten Lernförderung nicht genügt (S. 166).
2. Umfassendere Trainingsprogramme erfordern einen relativ hohen Zeitaufwand. Die Dauer der Lernstrategien Schulung war jedoch bei vielen Untersuchungen zu knapp bemessen.
3. Neue Lernstrategien konkurrieren häufig mit den oft während längerer Zeit bewährten etablierten Strategien. Insbesondere benötigt der Einsatz einer neuen Lernstrategie zumindest in der Anfangsphase mehr Zeit, so dass den Lernenden der Einsatz der neuen Strategie nicht sinnvoll erscheint. Zudem ergaben Untersuchungen, dass die Lernleistung nach einer Lernstrategien Schulung – zumindest vorläufig – abnehmen kann (Friedrich & Mandl, 1992, S. 33).
4. Problematisch ist zudem, dass Trainingseffekte anhand der Leistungsveränderung bzw. des Leistungserfolges, wie z. B. anhand von Schulnoten oder anhand des Erfolgs an Abschlussprüfungen, gemessen werden (Friedrich & Mandl, 1992, S. 37). Noten sind jedoch eine fragwürdige Messgrösse, weil sie von einer Vielzahl von Faktoren und damit nur teilweise vom Lernstrategieinsatz abhängen. Zudem kann der Einsatz gezielter Lernstrategien auch zu einer Zeitersparnis oder zu

grösserem Spass am Lernen verhelfen, was für den Lernenden zwar positiv ist, jedoch nicht unbedingt einen Einfluss auf die Noten haben muss.

5. Weiter ist zu erwähnen, dass die bisherigen Untersuchungen dem Kontext zu wenig Rechnung getragen haben. Dies sei anhand des folgenden Beispiels illustriert: Bei einer Prüfung, bei der nur die Wiedergabe bzw. das Wiedererkennen von Wissen verlangt wird, reicht die Anwendung von Oberflächenstrategien aus, Tiefenverarbeitungsstrategien sind dagegen nicht erforderlich. Ein strategischer Lerner stellt sich auf diese Anforderungen ein, so dass es möglich ist, dass er die erlernten Tiefenverarbeitungsstrategien zu Recht nicht einsetzt, sondern auf Oberflächenstrategien ausweicht. Diese gehören allerdings auch zu einem elaborierten Lernstrategienrepertoire.

Trotz dieser Kritik an der Forschungsmethodik brachten verschiedene Untersuchungen interessante Erkenntnisse. Ein viel versprechender Ansatz der Lernstrategien-schulung stellt die *individuelle Förderung* dar. So bestätigten diverse Untersuchungen die Wirksamkeit des SCL-Ansatzes (vgl. Butler, 1998b; 1999). Es konnte in allen Untersuchungen eine Verbesserung in Bezug auf die Aufgabenleistung, das metakognitive Aufgabenwissen, das Strategiewissen, die Selbstkontrolle, die Einschätzung der Selbstwirksamkeit und der Ursachenzuschreibungen festgestellt werden. Auch die Unterschiede zwischen den Lernstrategienrepertoires einzelner Lernender legen eigentlich eine individualisierte Lernstrategienförderung nahe. Ein nicht zu vernachlässigender Nachteil dieser Methode stellt jedoch mit Sicherheit der grosse zeitliche und personelle Aufwand dar. Angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen an den Schulen dürfte deshalb eine alleinige Umsetzung dieses Ansatzes gegenwärtig wenig realistisch sein. Zudem sehen sich alle Lernenden einer Klassengemeinschaft mit den gleichen Lernaufgaben konfrontiert, was für eine Strategieförderung im Klassenverband spricht. Metzger (1995, S. 308–309) empfiehlt deshalb einen Mittelweg, nämlich einerseits für eine Schulklasse jene Lernstrategien zu bestimmen, bei denen die meisten Lernenden eine Schulung benötigen, andererseits den Stärken und Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler mittels schulklasseninterner Individualisierung Rechnung zu tragen. Grosse Schwierigkeiten bereitet die Beurteilung der *kollektiven Förderansätze*, weil gewisse Bereiche noch zu wenig erforscht worden sind. Beispielsweise liegen weder Untersuchungen vor, bei denen die direkte und die indirekte Strategieinstruktion miteinander verglichen worden sind (Friedrich & Mandl, 1992, S. 33–34), noch wurde die Frage untersucht, ob die Lernstrategienförderung inte-

griert in ein Fach, in einem eigenständigen Fach oder eine Kombination dieser beiden Varianten wirksamer ist (Friedrich & Mandl, 1992, S. 33; Hofer, Yu & Pintrich, 1998, S. 62). Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch eine von Hattie, Biggs und Purdie (1996) durchgeführte Metaanalyse von 51 Studien, welche die Wirkungen von Lernstrategien-schulungen auf das studentische Lernen untersuchte. Bei allen in diese Metaanalyse einbezogenen Studien, bei denen entweder nur eine Lernstrategie oder eine Kombination von Lernstrategien geschult wurden, fand die Lernstrategien-schulung ausserhalb des lehrplanmässigen Unterrichts statt, und die Förderung erfolgte durch eine andere Person als die Fachlehrkraft. Hattie, Biggs und Purdie kamen zum Schluss, dass ein Lernstrategien-training dann besonders wirksam ist, wenn die folgenden Punkte berücksichtigt werden: (1) Das Training sollte im Kontext erfolgen. (2) Die Förderung der Lernstrategien sollte anhand von Aufgaben aus demselben Gebiet geschehen wie dem «Zielgebiet». (3) Ein hoher Grad an Lerneraktivität und metakognitivem Bewusstsein sollte gefördert werden. Insbesondere sollte darauf geachtet werden, dass deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen aufgebaut wird. Es sollte also den Lernenden klar werden, wie eine Strategie ausgeführt wird, und wann, wo und warum sie eingesetzt werden kann bzw. soll. Zu ähnlichen Folgerungen gelangen Simpson, Hynd, Nist und Burrell (1997, S. 43), welche die Voraussetzungen für den Transfer von erworbenen Lernstrategien in späteren Lernsituationen wie folgt zusammenfassen: (1) Die Lernenden benötigen deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen. (2) Die Lernenden müssen die Vorteile und den Nutzen einer bestimmten Strategie erkennen, damit sie ihre bisher angewandten Strategien durch eine neue Strategie ersetzen. (3) Die Lernenden müssen lernen, wie sie eine Strategie an die Anforderungen einer Situation anpassen können, die leicht von jener Situation abweicht, in der die Strategie erlernt wurde.

Das Ergebnis der oben erwähnten Metaanalysen entspricht anderen Forschungserkenntnissen, welche auf eine sehr grosse Bedeutung der Metakognition hindeuten. Deshalb sollte die Förderung von Lernstrategien nicht nur auf dem indirekten Ansatz basieren (Metzger, 1995, S. 312). Die erwähnte Metaanalyse von Hattie et al. beantwortet jedoch die Frage nicht, in welchem Gefäss die Lernstrategien-schulung, d. h. ob integriert in den Fachunterricht, in einem eigenständigen Fach oder als eine Kombination dieser beiden Varianten, stattfinden soll. Denn auch in einem eigenständigen Fach kann die Lernstrategien-schulung anhand von relevantem Kontext erfolgen. Metzger (1995, S. 312) empfiehlt die Kombination der beiden direkten Ansätze, weil dies einerseits ermöglicht, ein systematisches Strategiewissen aufzubauen, und andererseits durch die

Berücksichtigung der Kontexte in verschiedenen Fächern den Erkenntnissen der Transferforschung Rechnung getragen wird. Bei einem kombinierten Vorgehen besteht allerdings die Gefahr von Doppelspurigkeiten, indem beispielsweise eine bestimmte Lernstrategie sowohl im eigenständigen Fach als auch im Fachunterricht eingeführt wird. Um das Interesse der Lernenden für lernstrategische Fragen nicht zu gefährden, ist deshalb eine zeitliche und inhaltliche Koordination zwischen beiden Gefässen erforderlich.

3.2 Ansätze zur Förderung der Lernkompetenzen auf der Mikroebene (Unterricht)

Im Rahmen der Berufsausbildung werden die Berufslernenden mit zahlreichen unterschiedlichen Lern- und Prüfungssituationen konfrontiert. Dies hat im Wesentlichen zwei Implikationen für die Methodik zur Förderung von Lernstrategien auf der Mikroebene (Unterricht). Erstens müssen die erlernten Lernkompetenzen auf andere ähnliche oder neuartige Lern- und Prüfungssituationen übertragen werden können, d. h. sie müssen von einem Lern- und Prüfungskontext auf einen anderen transferierbar sein bzw. von den Lernenden transferiert werden können. Der Transferaspekt ist also bei einer Lernstrategieschulung zu beachten. Zweitens sind nicht in allen Lern- und Prüfungskonstellationen dieselben Lernstrategien zweckmässig. Deshalb muss ein vielfältiges Lernstrategienrepertoire aufgebaut werden. Dies bedeutet am Beispiel der Strategien «Informationen ordnen und strukturieren», dass sich die Fördermassnahmen nicht nur auf die Vermittlung einer einzigen Strategie (z. B. Mind mapping), beschränkt, sondern zahlreiche solcher Strategien (z. B. Über-/Unterordnung, Netzwerk, Mind mapping, Concept mapping) erlernt werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere zu beachten, dass neben deklarativem und prozeduralem Wissen insbesondere auch dem Aufbau von konditionalem Wissen die notwendige Beachtung geschenkt wird (vgl. Kapitel 2), damit die Lernenden erkennen, in welchen Situationen sich eine bestimmte Strategie besonders gut eignet bzw. wann deren Anwendung nicht Erfolg versprechend ist.

Sollen Lernstrategien nach dem direkten Ansatz, also gezielt, systematisch und den Lernenden bewusst machend gefördert werden, so sollte den Prinzipien eines «informierten Trainings» (Brown, Campione & Day, 1981; Friedrich & Mandl, 1992) und des Erlernens von Heuristiken (Gagné, 1985) gefolgt werden. Dies heisst, dass im Unterricht das Was, das Wie und das Wann und dabei auch die Wirkungsweise sowie der Nut-

zen der Strategien erklärt, geübt und erfahren werden müssen. Dementsprechend empfiehlt sich ein prozess- und handlungsorientiertes Vorgehen, in welchem die Lernenden ihr Lernstrategienrepertoire in Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung und jener anderer Lernender sowie allgemein anerkannter Lernstrategien entwickeln. Im Sinne eines Grundmoduls empfiehlt sich deshalb für das Unterrichten einer Lernstrategie das Durchlaufen von vier iterativ miteinander verknüpfter Phasen, wie sie in Tabelle 1 beschrieben sind.

Tabelle 1

Vier Phasen der Lernstrategieförderung

<p>Phase 1: Sensibilisierung für den Nutzen der zu schulenden Lernstrategie(n)</p>	<p>Seitens der Lernenden besteht vielfach eine relativ hohe Hemmschwelle, bisherige Lernstrategien aufzugeben, so dass der Transfer neu erlernter Strategien nicht flexibel erfolgt (Pressley, 1995, S. 209). Dies hängt damit zusammen, dass Lernende, insbesondere ab der Sekundarstufe II, eine lange Lernvergangenheit aufweisen, in deren Verlauf sie ein eigenes, mehr oder weniger bewährtes «Lernsystem» entwickelt haben. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, die Lernenden in einer ersten Phase für die Notwendigkeit der zu fördernden Lernstrategien zu sensibilisieren, indem den Lernenden Defizite bei ihrem Lernverhalten bewusst gemacht werden (z. B. bei schlechten Prüfungsergebnissen mit Hilfe des Einsatzes des Fragebogens WLI-Schule).</p>
<p>Phase 2: Strategien entwickeln</p>	<p>Wegen der ausgeprägten Lernvergangenheit sollten die Lernenden bei ihrem Vorwissen abgeholt werden. Mit anderen Worten geht es bei einer Strategiewissensschulung nicht darum, das Strategiewissen zu vermitteln, sondern mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Strategien zusammenzutragen und ihre damit gemachten Erfahrungen zu diskutieren. Es geht also weniger darum, den Lernenden neue Strategien zu «verkaufen», sondern vielmehr gemeinsam mit ihnen das bereits vorhandene Repertoire an Lernstrategien offenzulegen, um es als Grundlage für die dritte Phase nutzbar zu machen.</p>
<p>Phase 3: Strategiewissen systematisieren/erweitern/korrigieren</p>	<p>In der dritten Phase werden die in der zweiten Phase zusammengetragenen Strategien systematisiert, mit weiteren Strategien erweitert und allenfalls suboptimale Strategien korrigiert. Dadurch kann ein vielfältiges Lernstrategienrepertoire geschaffen werden.</p>

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Vier Phasen der Lernstrategieförderung

	<p>Von grosser Bedeutung ist es, den Lernenden aufzuzeigen, dass der Lernstrategieinsatz nur dann optimal ist, wenn er angepasst an die jeweilige Lernsituation und die individuellen Gegebenheiten erfolgt. Deshalb ist es wichtig, mit den Lernenden zu diskutieren, welche Strategien sich wann eignen.</p>
<p>Phase 4: Strategien anwenden und evaluieren</p>	<p>Damit die Lernenden einerseits Sicherheit im Anwenden des Lernstrategienrepertoires gewinnen (prozedurales und konditionales Wissen) und andererseits den Nutzen neuer Strategien für ihr Lernen beurteilen können, sollen vielfältige Anwendungssituationen für das in Phase 3 erarbeitete Strategiewissen geschaffen werden. Mit diesem Vorgehen soll verhindert werden, dass die Lernenden eine neue Strategie bereits zum vornherein als unnützlich verwerfen, ohne damit eigene Erfahrungen gemacht zu haben. Damit das Anwenden nicht zu einem Schematismus verkommt, sondern Lernstrategien wirklich abgestimmt auf Situation und Person eingesetzt werden, kommt der Selbstlenkung oder -regulation grosse Bedeutung zu. Dazu gehören die Planung des Lernens mit der Auswahl der Lernstrategien, der eigentliche Einsatz mit der laufenden Kontrolle der Wirksamkeit und nötigenfalls Anpassung der Lernstrategien sowie die Evaluation des gewählten Vorgehens im Hinblick darauf, wieweit in künftigen Lernsituationen lernstrategisch gleich oder anders gehandelt werden soll. Damit wird das konditionale Wissen über Lernstrategien gefestigt. Aufgabe der Lehrperson während dieser Phase ist es, gezielt Anwendungssituationen zu schaffen, das Lernverhalten zu beobachten und zu begleiten. Dabei soll besonders die Selbstlenkung gefördert werden, was letztlich heisst, die Verantwortung für den Einsatz von Lernstrategien an die Lernenden zu übertragen.</p>

4 Didaktische Konzepte/Ansätze/Best-Practice-Beispiele im Hinblick auf die Entwicklung solcher Lernkompetenzen

4.1 Curriculare Verankerung der Förderung von Lernkompetenzen

Obwohl die Förderung von Lernkompetenzen in den Reglementen und Rahmenlehrplänen vorgesehen ist, werden die Fördermassnahmen eher selten in Schullehrplänen konkretisiert. Ein Beispiel eines solchen Schullehrplans stellt der Lehrplan für das Fach «Lernen lernen» der Wirtschaftsmittelschule mit dem Schwerpunkt Informatik dar (KSB, 2001). Auch der Katalog der Ausbildungsziele im Rahmen der neuen Kaufmännischen Grundbildung nennt zwölf zu fördernde Methodenkompetenzen, nämlich analytisches und geplantes Vorgehen, Arbeitstechniken, Entscheidungstechniken, Kreativitätstechniken, mit Informationsquellen umgehen, Präsentationstechniken, Problemlösungstechniken, Projektmanagement, Verhandlungstechniken, Verkaufstechniken, Vernetztes Denken, Ziele und Prioritäten setzen (BBT, 1999b). Diese Aufstellung zeigt allerdings, dass verschiedene Lernstrategien, die ein umfassendes Lernstrategienrepertoire bilden, fehlen.

4.2 Förderkonzepte in Schulen

In der Literatur finden sich bislang nur wenige Praxisbeispiele von Konzepten zur Lernstrategienförderung. Als Auswahl werden im Folgenden die Konzepte einer Vollzeitschule (Kantonsschule am Brühl St. Gallen) sowie einer Teilzeitschule (Wirtschaftsschule KV Winterthur) beschrieben und beurteilt.

4.2.1 Das Förderkonzept der Kantonsschule am Brühl St. Gallen

Die *Abteilung Wirtschaftsmittelschule mit dem Schwerpunkt Sprachen* wendet den direkten Ansatz der Lernstrategienförderung an, wobei die Fördermassnahmen in den Fachunterricht integriert werden (vgl. Straess-

le, 1997). Die einzige Ausnahme bildet die Schulung der Präsentations-technik, welche zu Beginn der Ausbildung an den ersten beiden Schultagen losgelöst vom Fachunterricht eingeführt, angewendet und evaluiert wird. Alle anderen Strategien (Informationsbeschaffung, Gesprächsregeln, schriftliche Arbeiten verfassen, Notizen machen, Texte bearbeiten, Mind mapping, Arbeitstechnik, Verhalten bei Gruppenarbeiten, Problemlöse- und Kreativitätstechniken, Entspannungstechniken) werden in einem Schulfach eingeführt (1. Quartal des ersten Semesters), in einem anderen Schulfach angewendet (2. Quartal des ersten Semesters) und in einem dritten Schulfach vertieft (1. Quartal des zweiten Semesters). Diese Zuteilung der einzelnen Strategien zu den jeweiligen Lehrpersonen bzw. Schulfächern findet jeweils in einer speziellen Lehrerkonferenz zu Beginn des Schuljahres statt. Dieses Konzept ermöglicht es, dass alle Schülerinnen und Schüler der Wirtschaftsmittelschule nach dem ersten Semester sämtliche zu fördernden Strategien in einem Schulfach kennen gelernt und in einem anderen Schulfach angewendet haben. Mit diesem Konzept wird den Erkenntnissen der Transferforschung insofern Rechnung getragen, als dieselben Lernstrategien in drei verschiedenen Fächern thematisiert werden. Ebenfalls positiv zu beurteilen ist die Koordination unter den Lehrpersonen, welche unbeabsichtigte Überschneidungen zu verhindern helfen. Eine weitere Stärke des Konzeptes besteht darin, dass alle Schulklassen in denselben Lernstrategien gefördert werden. Als kritisch ist hingegen die Tatsache zu beurteilen, dass die Lernstrategienförderung bereits nach drei Quartalen abgeschlossen ist. Dadurch trägt dieses Förderkonzept den sich im Verlaufe der Ausbildung verändernden Rahmenbedingungen und den damit verbundenen veränderten Anforderungen zu wenig Rechnung. Zudem werden wichtige Lernstrategien, wie z. B. Motivation, Konzentration oder Selbstkontrolle, nicht vermittelt. Es wird damit der Klassenlehrkraft überlassen, ob sie diese Strategien thematisieren möchte oder nicht. Einen dritten kritischen Punkt stellt die geringe Kontinuität im Zeitverlauf dar. Weil sich die Zusammensetzung der Lehrpersonen der ersten Klassen jedes Jahr ändert, werden die zu fördernden Strategien jedes Jahr wieder anderen Lehrpersonen zugeteilt. Dadurch besteht die Gefahr, dass Synergien zu wenig genutzt werden. Zudem erhalten die Lehrpersonen keine Gelegenheit, ihre Unterrichtseinheiten, die sie aufgrund ihrer Erfahrungen optimiert haben, im nächsten Jahr nochmals umzusetzen. Trotz dieser Kritik stellt dieses Förderkonzept insgesamt jedoch einen sehr interessanten Ansatz dar, welchem in der Schweiz auf der Sekundarstufe II Pioniercharakter zukommt.

4.2.2 Das Förderkonzept der Wirtschaftsschule KV Winterthur

Einen etwas neueren Ansatz stellt das Förderkonzept der Wirtschaftsschule KV Winterthur dar (Beck, 1999). Es handelt sich dabei um eine Weiterentwicklung des Konzeptes der Wirtschaftsmittelschule der Kantonsschule am Brühl St. Gallen. Einzelne Elemente, z. B. die Förderung der Präsentationstechnik in einem eigenständigen Gefäss, wurden beibehalten. Das Konzept wurde aber insofern erweitert, als die Fördermassnahmen nicht nur innerhalb des Fachunterrichts, sondern zusätzlich auch in einem eigenständigen Fach stattfinden. Zudem beginnt die Förderung erst in der Mitte des ersten Semesters mit einem zweitägigen Einführungskurs zum Thema «Lern- und Arbeitstechnik» für Schülerinnen und Schüler der dreijährigen kaufmännischen Lehre und der Berufsmaturität. In diesem Einführungskurs werden die Lernstrategien «in Gruppen arbeiten», «mit der Zeit umgehen», «sich selber kontrollieren» und «überzeugend präsentieren» abschliessend behandelt. Zudem werden die Lernenden für die Strategien «Wesentliches erkennen» und «Informationen verarbeiten» sensibilisiert. Diese beiden Lernstrategien werden zusätzlich mit den an diesen beiden Tagen noch nicht behandelten Lernstrategien «Motivation», «Konzentration», «mit Angst und Stress umgehen» und «Prüfungen bewältigen» im späteren Fachunterricht eingeführt und vertieft. Insgesamt erstrecken sich die Fördermassnahmen über fünf Semester, wobei im fünften Semester die Vermittlung der Strategien zur Bewältigung der Lehrabschlussprüfungen vorgesehen sind. Mit Hilfe einer Matrixdarstellung, welche die fünf Studiensemester und die zu fördernden Lernstrategien enthält, werden die Strategien den einzelnen Schulfächern zugeordnet, wobei gleichzeitig bestimmt wird, in welchem Schulfach welche Lernstrategien eingeführt bzw. vertieft werden. Diese Zuteilung der Lernstrategien zu den einzelnen Schulfächern erfolgt definitiv, so dass die Kontinuität über die Zeit hinweg gewährleistet ist. Die Entwicklung der jeweiligen Unterrichtseinheiten obliegt den jeweiligen Fachgruppen. Insgesamt stellt dieses Konzept eine viel versprechende Weiterentwicklung des in Kapitel 4.2.1 geschilderten Förderkonzeptes dar, indem es gelungen ist, dessen Schwachstellen zu überwinden und die Stärken beizubehalten. Positiv zu beurteilen ist insbesondere, dass sich die Fördermassnahmen über einen grösseren Zeitraum erstrecken und dadurch die Lernstrategieschulung im Verlaufe der Ausbildung an veränderte Rahmenbedingungen angepasst wird. Zudem wird ein grösseres Lernstrategienrepertoire vermittelt, indem auch die Motivation, Konzentration und Selbstkontrolle angesprochen werden. Eine weitere Stärke stellt die Kon-

tinuität dar, indem dieselben Fachschaften während längerer Zeit für dieselben Lernstrategien verantwortlich sind. Dadurch können die einzelnen Fachschaftsmitglieder Kompetenzen im Bereich der Lernstrategienförderung erwerben. Zudem haben sie durch diese wiederholten Anwendungsmöglichkeiten einen grösseren Anreiz, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und fortlaufend zu optimieren, als wenn sie eine Unterrichtseinheit jeweils nur einmal umsetzen könnten. Nachteilig an diesem Konzept ist allerdings, dass es sich um ein in zeitlicher Hinsicht sehr aufwändiges Konzept handelt, welches seitens der Lehrpersonen einiges an Vorbereitungszeit abverlangt. Zudem kommt der Zusammenarbeit innerhalb der Fachschaft eine grosse Bedeutung zu.

4.3 Unterrichtsbeispiele

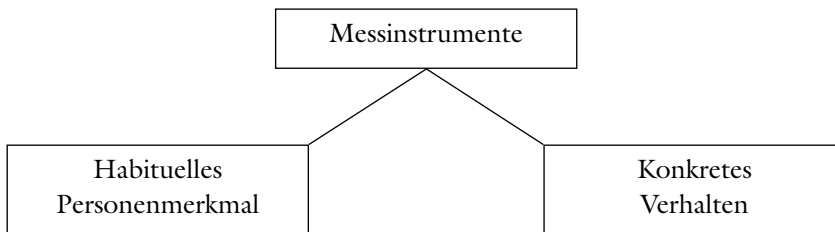
In der Literatur fanden sich bislang relativ wenige Unterrichtsbeispiele, welche konkret aufzeigen, wie Lernkompetenzen modellorientiert gefördert werden können (vgl. Metzger, 2001a; Nüesch, 2000; Nüesch & Schoch, 1998). Es handelt sich bei diesen Unterrichtsbeispielen allerdings um isolierte Unterrichtseinheiten zu einzelnen Lernstrategien. Eine neuere Publikation in zwei Bänden (Nüesch, Zeder & Metzger, 2003a; 2003b) enthält konkrete Vorschläge, wie Unterrichtseinheiten zur Förderung der Lernkompetenzen von Lernenden auf der Sekundarstufe II gestaltet sein sollen. Diese Publikation deckt das gesamte Lernstrategienrepertoire ab, welches im Lernmodell (vgl. Abbildung 1) enthalten ist. Diese Unterrichtseinheiten sind so angelegt, dass sie in allen Bereichen der Berufsausbildung und in der Allgemeinbildung sowohl in Teilzeit- als auch in Vollzeitschulen einsetzbar sind. Einige Unterrichtseinheiten (v. a. zu den Stützstrategien bzw. den Strategien zur positiven Gestaltung des Lernprozesses) können ohne inhaltliche Anpassungen in jedem Schulfach, aber auch in einem speziellen Gefäss «Lernen lernen», in der Klassenlehrerstunde oder im Rahmen von Projektwochen eingesetzt werden, währenddem andere Unterrichtseinheiten (v. a. zu den Primärstrategien bzw. den Strategien zur Informationsverarbeitung) geringe Modifikationen seitens der Fachlehrpersonen erfordern.

4.4 Instrumente zur Erfassung von Lernkompetenzen

4.4.1 Überblick

In Abbildung 3 sind verschiedene Messinstrumente zur Erfassung von Lernkompetenzen dargestellt, die sich darin unterscheiden, ob sie Lernkompetenzen als habituelles Personenmerkmal (aptitude) oder als Schnappschuss eines konkreten Verhaltens in einer bestimmten Lernsituation (event) erfassen (Bannert, 2004; Winne & Perry, 2000). Im Folgenden werden zunächst die verschiedenen Erfassungsinstrumente kurz beschrieben, bevor im Kapitel 4.4.2 die am häufigsten eingesetzten Selbsteinschätzungsfragebögen detaillierter beurteilt werden.

Abbildung 3
Messinstrumente



- Selbsteinschätzungsfragebögen
- Strukturierte Interviews
- Einschätzung durch Lehrpersonen
- Methode des lauten Denkens
- Mikroanalysen
- Trace Methodologies

In Anlehnung an: Winne und Perry, 2000; Zimmerman und Martinez-Pons (in press).

Am häufigsten werden Lernkompetenzen mit Hilfe von *Selbsteinschätzungsfragebögen* erfasst (Mayring, 1995, S. 155; Winne & Perry, 2000, S. 542). Im angloamerikanischen Sprachraum sind dies namentlich das «Learning and Study Strategies Inventory» (LASSI-HS) von Weinstein und Palmer (1990) und der «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ) von Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991), im deutschen Sprachraum besonders die auf diesen Instrumenten basieren-

den, auf die jeweiligen kulturellen Verhältnisse adaptierten Versionen «Wie lerne ich?» (WLI-Schule) von Metzger, Weinstein und Palmer (1995) sowie «Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium» (LIST) von Wild, Schiefele und Winteler (1992) (vgl. für eine Übersicht Wild & Schiefele, 1993). Gemeinsam ist allen Instrumenten, dass es sich um deduktive Fragebogenverfahren handelt, die auf den aktuellen, empirisch abgestützten Kognitions- und Motivationstheorien basieren (Wild & Schiefele, 1993, S. 313–314). Bei diesen Fragebögen haben die Lernenden anzugeben, inwiefern die in Form von Statements formulierten Verhaltensweisen oder Einstellungen auf ihr eigenes Lernverhalten zutreffen. Aus diesen Antworten können die Werte einzelner Lernender und die Durchschnittswerte der gesamten Schulklasse für verschiedene Lernstrategienkategorien ermittelt werden.

Ähnlich wie Selbsteinschätzungsfragebögen versuchen *strukturierte Interviews* die Lernkompetenzen zu erfassen, indem die Lernenden aufgefordert werden zu beschreiben, wie sie üblicherweise beim Lernen vorgehen. Dabei ist sowohl eine sehr offene als auch eine stark gelenkte Gesprächsführung möglich. Ein Beispiel für ein stark strukturiertes Interview stellt das «Self-Regulated Learning Interviews Schedule» (SRLIS) von Zimmerman und Martinez-Pons (in press) dar. Die befragende Person schildert dabei eine denkbare, aber fiktive Lernaufgabe und bittet den Lernenden darum zu beschreiben, wie er üblicherweise in der geschilderten Situation vorgeht.

Im Gegensatz zu Selbsteinschätzungsfragebögen und strukturierten Interviews handelt es sich bei der *Einschätzung der Lernkompetenzen durch die Lehrperson* um eine Fremdbeurteilung. Ein Beispiel eines solchen Fragebogens stellt das Instrument «Rating Student Self-Regulated Learning Outcomes: A Teacher Scale» (RSSRL) von Zimmerman und Martinez-Pons (1988) dar. Die Lehrperson schätzt dabei die im Unterricht beobachtbaren Lernkompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler anhand von zwölf Items ein.

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Erfassungsmethoden handelt es sich bei der *Methode des lauten Denkens* um eine Möglichkeit, das tatsächliche Lernverhalten in einer konkreten Lernsituation zu erfassen. Die Lernerin wird aufgefordert, alles laut auszusprechen, was ihr beim Lösen einer Lernaufgabe durch den Kopf geht. Der Forscher hält die Aussagen der Lernerin fest, greift aber nicht lenkend ein. Diese Methode soll es den Forschenden ermöglichen, neben dem Lernprodukt auch Einblick in den Lernprozess zu erhalten.

Bei *Mikroanalysen* wird einem Lerner eine konkrete Lernaufgabe gestellt, wobei die Forscherin beim Erledigen der Lernaufgabe anwesend

ist. Die Forscherin beobachtet das Vorgehen des Lerners und versucht dabei, mit gezielten Fragen Einblick in den Lernprozess des Lerners zu erhalten. Mikroanalysen unterscheiden sich daher von der Methode des lauten Denkens im Hinblick auf den Umfang der Lenkung des Forschers während des Erledigens der Lernaufgabe (Zimmerman & Martinez-Pons, in press).

Eine weitere Methode zur Erfassung von Lernkompetenzen stellen die so genannten «*Trace Methodologies*» dar. «Traces» sind beobachtbare Indikatoren über Kognitionen, welche die Lernenden vornehmen, wenn sie eine authentische Lernaufgabe bewältigen (Winne & Perry, 2000, S. 551). Dazu gehören beispielsweise Notizen, welche die Lernenden während des Unterrichts machen, oder Markierungen bzw. schematische Darstellungen, welche sie während oder nach der Lektüre eines Textes vornehmen bzw. erstellen. Trace Methodologies finden besonders auch im Bereich des computergestützten Lernens anhand des Logfile-recording Anwendung (Bannert, 2004, S. 379).

4.4.2 Beurteilung der Selbsteinschätzungsfragebögen

An den bestehenden Fragebögen zur Erfassung der allgemeinen Lernstrategien wird in verschiedener Hinsicht Kritik geübt (vgl. Krapp, 1993, S. 296; Lompscher, 1996, S. 238; Mayring, 1995, S. 155–157; Thomas & Rohwer, 1993, S. 3; Wild & Schiefele, 1993, S. 323):

1. Die Lernstrategien werden vorwiegend auf der Reflexionsebene und nur selten auch auf der Handlungsebene erfasst. Dadurch werden in erster Linie Strategiewissen und der Grad der Bewusstheit der Lernenden hinsichtlich ihrer eigenen Vorgehensweisen beim Lernen erfasst, der Strategieneinsatz unter realen Handlungsbedingungen wird hingegen vernachlässigt. Fraglich ist insbesondere, ob die Lernenden in der Lage sind, sich in zutreffender Weise an ihre Vorgehensweisen beim Lernen zu erinnern. Besonders problematisch ist dies bei automatisierten Strategien, die unbewusst eingesetzt werden und entsprechend mittels Fragebogen nicht offengelegt werden können. Artelt und Schellhas (1996) ermittelten bei Lernenden der 8. Klasse mittels Fragebogen das Wissen in Bezug auf die Verwendung von Lernstrategien beim Verstehen von Texten und verglichen die Ergebnisse mit der tatsächlichen Anwendung von Lernstrategien bei der Bearbeitung und Diskussion von Texten, wobei das tatsächliche Lernverhalten mittels Lernbeobachtung und halbstrukturierten Interviews erfasst wurde.

Die Forscher kamen zum Schluss, dass das Verhältnis von in konkreten Lernsituationen eingesetzten Oberflächen- sowie Tiefenstrategien und Wissensaspekten von Lernstrategien, welche mittels Fragebogen in einer neutralen Situation erhoben worden sind, nicht linear ist. Während mittels Fragebogen eruierte Oberflächen- und Tiefenstrategien positiv miteinander korrelierten, war die Beziehung bei der Erfassung des lernstrategischen Vorgehens in der konkreten Handlungssituation negativ. Artelt (1999) fand heraus, dass die Lernenden über mehr Strategien berichten, als sie tatsächlich anwenden. Auch auf der Ebene einzelner Lernverhaltensweisen bestätigte sich, dass die Nennung von Strategien im Fragebogen ein relativ schlechter Prädiktor der tatsächlichen Ausführung dieser Strategien ist. Die Aussagekraft dieser Forschungsergebnisse ist allerdings insofern beschränkt, weil beide erwähnten Untersuchungen auf der Sekundarstufe I stattfanden. Deshalb ist beim Ableiten von Schlussfolgerungen für die Sekundarstufe II aufgrund der Ergebnisse dieser Studien angesichts der altersbedingten Unterschiede im Lernstrategieinsatz Vorsicht geboten. Zuverlässige Schlussfolgerungen sind erst nach der Durchführung analoger Untersuchungen möglich.

2. Die Fragebögen berücksichtigen die Lern- bzw. Prüfungskonstellation zu wenig. Die Kontextabhängigkeit wird vernachlässigt, indem über alle Fächer bzw. über alle Lern- und Prüfungssituationen hinweg unterstellt wird, dass dieselben generellen Lernstrategien sinnvoll sind. So bewertet z. B. der Fragebogen «WLI-Schule» Tiefenverarbeitungsstrategien, bei welchen der Lernende z. B. Beziehungen zwischen verschiedenen Lerninhalten herstellt, generell als positiv, obwohl es möglich ist, dass Prüfungen nur die Wiedergabe von Wissen, jedoch kein vertieftes Verständnis verlangen. Die Untersuchung von Nüesch (2001) zeigt jedoch, dass die Lernstrategiewerte von Schülerinnen und Schülern auf der Sekundarstufe II von drei Elementen der Lern- und Prüfungskonstellation in vielfältiger Weise beeinflusst werden: Von Seiten der *äusseren Faktoren* handelt es sich einerseits um die Lehrperson, welche den Lernstrategiegebrauch insbesondere über die Unterrichts- und Prüfungsgestaltung beeinflusst. Andererseits führen aber auch unterschiedliche Eigenschaften der Schulfächer dazu, dass sich nicht sämtliche Lernstrategien in allen Fächern gleichermaßen eignen. Interessant ist, dass diese beiden Faktoren einen Einfluss auf unterschiedliche Arten von Lernstrategien ausüben. Während die Stützstrategien «Motivation», «Umgang mit der Zeit» und «Konzentration» von der Lehrperson über die Unterrichts- und Prüfungsgestaltung beeinflusst werden, zeigen sich bei den Strategien «Umgang mit Angst»

und «Prüfungsstrategien» unabhängig von der jeweiligen Lehrperson in allen Klassen dieselben Muster. Bei der Kategorie «Informationen verarbeiten» wird sowohl ein Fächereffekt als auch ein Klasseneffekt sichtbar. Die wesentlich wichtigere Rolle als die äusseren Faktoren spielen bei der Höhe des Lernstrategieinsatzes jedoch die *personalen Faktoren*, wobei insbesondere das Interesse, das Selbstkonzept und die Aufgabenorientierung eine bedeutende Stellung einnehmen. Auch hier ist interessant, dass die personalen Faktoren nicht für alle Arten von Lernstrategien dieselbe Bedeutung haben und diesbezüglich auch zwischen verschiedenen Fächern Unterschiede bestehen.

3. Schliesslich ist auf das Problem der unzutreffenden Selbsteinschätzung der Lernenden hinzuweisen. Je nachdem, wie selbstkritisch die Lernenden sind, erhalten sie zutreffende, zu hohe oder zu tiefe Lernstrategiewerte. Zudem ist zu befürchten, dass sich einzelne Lernende von der sozialen Erwünschtheit leiten lassen und die Fragen absichtlich falsch beantworten, um «bessere» Lernstrategiewerte zu erzielen.

Im Zuge der konstruktivistischen Auffassung des Lehr-Lern-Prozesses gerät besonders der alleinige Einsatz standardisierter Fragebogenverfahren zunehmend unter Beschuss. So fordern beispielsweise Pintrich & De Groot (1990, S. 38), Fragebögen mit zusätzlichen Erfassungsinstrumenten, wie z. B. Protokolle des lauten Denkens, strukturierten Interviews und Verhaltensmessungen, zu ergänzen. Auch Krapp (1993, S. 308) befürwortet anstelle allgemeiner Fragebögen zur Erfassung genereller Lerngewohnheiten Erfassungsmethoden, die eine situations- und gegenstandsspezifische Analyse des Lernverhaltens erlauben und erkennen lassen, was sich beim Lerner während dem Bewältigen einer konkreten Lernaufgabe abspielt.

5 Offene Forschungsfragen

Basierend auf den obigen Ausführungen kann geschlossen werden, dass in den für die Berufsausbildung relevanten Rechtsgrundlagen die Förderung von Lernkompetenzen zwar verankert ist, in der Literatur jedoch sowohl auf der Makroebene (Schule) als auch auf der Mikroebene (Unterricht) nur wenige konkrete Beispiele von Konzepten genannt werden. Es ist deshalb weitgehend unbekannt, in welchem Ausmass die Fördermassnahmen im Bereich der Lernkompetenz innerhalb einer Schule aufeinander abgestimmt werden. Im Sinne vorwiegend deskriptiver Forschung scheinen deshalb in Bezug auf Fördermassnahmen im Bereich der Lernkompetenzen folgende Fragen besonders bedeutsam (Metzger, 2000; Nüesch, 2001):

- Welche Konzepte zur Förderung von Lernstrategien werden in der Schweiz aktuell umgesetzt, und zwar im Besonderen auf der Sekundarstufe II und hier sowohl an Vollzeitschulen als auch in der dualen Berufsausbildung? Welche Anstrengungen werden auf der Sekundarstufe I als Zubringerstufe einerseits und auf der tertiären Stufe sowie in der übrigen Erwachsenenbildung (betrieblich wie ausserbetrieblich) andererseits unternommen?
- Inwiefern entsprechen gegebenenfalls bestehende Konzepte dem aktuellen Erkenntnisstand der Lernstrategieforschung?
- Inwiefern wird die Umsetzung solcher Konzepte durch die curricularen Rahmenbedingungen gestützt oder gehemmt?
- Wie beurteilen die Betroffenen solcher Konzepte die entsprechenden Bemühungen in Bezug auf verschiedene relevante Kriterien wie Nutzen, curriculare Rahmenbedingungen usw.?

Ausgehend von einer hier angeregten Bestandesaufnahme und geleitet vom aktuellen Stand der Lernstrategieforschung sind verschiedene Entwicklungsarbeiten zu empfehlen (Metzger, 2000; Nüesch, 2001):

- Integration der Lernstrategieförderung in die Lehrpläne und curricularen Materialien der Sekundarstufe II.
- Weiterbildung der Lehrpersonen in der fraglichen Thematik mit Schwerpunkt auf der praktischen Umsetzung in den Schulen und Betrieben, und zwar schul- bzw. betriebsübergreifend einerseits und schul- bzw. betriebsintern andererseits, um sowohl systematische

Grundlagen zu erarbeiten als auch den Transfer in die Praxis zu unterstützen.

- Integration der Lernstrategieförderung an Universitäten und Fachhochschulen sowie in der beruflichen Weiterbildung.
- Erarbeitung von Modulen zur elektronisch gestützten Förderung des selbstständigen Lernens (e-learning).

Die Entwicklungsarbeiten und Umsetzungen in die Praxis eröffnen die Chance, möglichst praxisnahe auch experimentelle bzw. quasiexperimentelle Forschungen zu Prozess und Wirksamkeit der Lernstrategieförderung durchzuführen. Im Mittelpunkt sollten Verlaufs- und Langzeitstudien stehen (vgl. Metzger, 2001b), welche sich auf folgende Schwerpunkte konzentrieren:

- Wirksamkeit integrierter Konzepte der Lernstrategieförderung statt Förderung einzelner, isolierter Lernstrategien.
- Wirksamkeit der verschiedenen aufgezeigten Wege der Lernstrategieförderung, wobei auch die Kombination verschiedener Wege zu prüfen ist.
- Wirksamkeit der Lernstrategieförderung im Sinne des nachhaltigen Transfers auf die tertiäre Bildungsstufe.

Ein weiterer Forschungsbedarf betrifft die Erfassung bzw. die Diagnose von Lernkompetenzen:

- Aufgrund der mangelnden Berücksichtigung der Lern- und Prüfungskonstellation bei den Instrumenten zur Erfassung der Lernkompetenzen sollten die bestehenden Instrumente in dieser Hinsicht weiterentwickelt werden, um die Gültigkeit der Instrumente zu erhöhen. Dabei sollen auch die Möglichkeiten der elektronisch gestützten Diagnose genutzt werden.
- Ähnliche Untersuchungen zum Vergleich der Erfassung von allgemeinen Lernkompetenzen auf der Reflexionsebene und auf der Handlungsebene, wie sie von Artelt (1999) und Artelt und Schellhas (1996) auf der Sekundarstufe I durchgeführt wurden, sollten auch auf der Sekundarstufe II repliziert werden.

6 Literatur

- Artelt, C. (1999). *Voraussetzungen und Effekte strategischen Lernens bei Schülern – inhaltliche und methodische Aspekte*. Unveröffentlichte Dissertation der Universität Potsdam.
- Artelt, C. & Schellhas, B. (1996). Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 10 (3), 277–305.
- Bannert, M. (2004). Erfassung von metakognitiv-strategischen Lernaktivitäten. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 375–391). Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Beck, C. (1999). Projekt «Lern- und Arbeitstechnik». *Forum*, Heft 43, 19.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit [BIGA]. (1996). *Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten vom August 1996*.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (1994). *Prüfungsrichtlinien und Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der Kaufmännischen Berufsmatura vom 27. Januar 1994*.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (1998). *Verordnung über die Berufsmaturität vom 30. November 1998*. Gefunden unter <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.103.1.de.pdf>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (1999a). *Reglement Kauffrau/Kaufmann. A. Vorläufiges Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 18. Juni 1999*. Gefunden am 7. Sept. 2001 unter <http://www.berufsbildung.ch/rkg/d2/05.entwuerfe/01.reglement.html>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (1999b). *Reglement Kauffrau/Kaufmann. B. Katalog der Ausbildungsziele für den betrieblichen und schulischen Teil*. Gefunden am 7. Sept. 2001 unter <http://www.berufsbildung.ch/rkg/d2/05.entwuerfe/02.ausbildungsziele.html>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (2001a). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. Technische, gestalterische und gewerbliche Richtung vom 22. Februar 2001*. Gefunden am 11. Sept. 2001 unter <http://www.bbt.admin.ch>
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (2001b). Die Selbstständige Vertiefungsarbeit SVA. *Spirale*, Heft Nr. 1.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. (2003). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität kaufmännische Richtung*. Gefunden am 14. Sept. 2004 unter http://www.bbt.admin.ch/berufsbil/grund/berufmatur/d/rpkr_dt.pdf
- Butler, D. L. (1997, march). *The roles of goal setting and self-monitoring in students' self-regulated engagement in tasks*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Butler, D. L. (1998a). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 160–183). New York: The Guilford Press.
- Butler, D. L. (1998b). The strategic learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682–697.
- Butler, D. L. (1999, april). *Identifying and remediating students' inefficient approaches to tasks*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Dumke, D. & Wolff-Kolmar, S. (1997). Lernstrategien in der Beurteilung von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 165–175.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4–10.
- Frey, K., Limacher, L. & Renold, U. (2000). *Anleitung zum Lernjournal*. Gefunden am 20.7.2000 unter <http://www.berufsbildung.ch/rkg/d2/06.anleitungspap/01.lernjournal.html>
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problem-aufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Sonderdruck aus Enzyklo-pädie der Psychologie, D14: *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Verlag für Psychologie.Göttingen; Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99–136.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reactive practice* (pp. 57–85). New York: The Guilford Press.
- Kantonsschule am Brühl. (2001). *Lehrplan der Wirtschaftsmittelschule mit Schwerpunkt Informatik*.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unter-richtswissenschaft*, 21, 291–311.
- Lompscher, J. (1996). Einleitung: Lernstrategien – eine Komponente der Lern-tätigkeit. *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erzie-hungswissenschaftlicher Forschung*, 10 (3), 235–244.
- Mayring, P. (1995). Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 9 (2), 155–171.
- Metzger, C. (1995). Lernstrategien – eine didaktische Herausforderung. In C. Metzger & H. Seitz (Hrsg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse* (S. 293–321). Zürich: SKV.
- Metzger, C. (2000). Lebenslanges Lernen unter Berücksichtigung von Lern-strategien. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen*

- im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen, S. 39–59). Opladen: Leske + Budrich.
- Metzger, C. (2001a). *WLI-Schule. Wie lerne ich? Handbuch für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Metzger, C. (2001b). Lernstrategien schweizerischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 15 (2), 343–361.
- Nüesch, C. (2000). Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien für den Umgang mit dem Internet. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 94 (5/6), 230–249.
- Nüesch, C. (2001). *Selbstständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Rolle der Lern- und Prüfungskonstellation*. Paderborn: Eusl.
- Nüesch, C. & Schoch, E. (1998). Unterrichtseinheit zur Förderung der Lernstrategie «sich motivieren». *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 92 (5), 355–364.
- Nüesch, C., Zeder, A. & Metzger, C. (2003a). *Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 1). Materialien für die Sekundarstufe II*. Unterrichtsmaterialien des IWP, Band 5. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Nüesch, C., Zeder, A. & Metzger, C. (2003b). *Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 2). Materialien für die Sekundarstufe II*. Unterrichtsmaterialien des IWP, Band 6. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30 (4), 207–212.
- Shuell, T. J. & Moran, K. A. (1994). Learning theories: Historical overview and trends. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 6, pp. 3340–3345). Exeter: Pergamon.
- Simpson, M. L., Hynd, C. R., Nist, S. L. & Burrell, K. I. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9 (1), 39–87.
- Straessle, A. (1997, März). Sprung ins kalte Wasser: Projekt «Grundfähigkeiten» an der KSB. *Impuls – Am Puls. Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer an Mittelschulen im Kanton St. Gallen*. Heft Nr. 21, 8–9.
- Thomas, J. W. & Rohwer, W. D. (1993). Proficient autonomous learning: Problems and prospects. In M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (pp. 1–32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Weinstein, C. E. & Meyer, D. K. (1994). Teaching and testing for learning strategies. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 6, pp. 3335–3340). Exeter: Pergamon.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. In American Educational Research Association (AERA) (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan Publishing Company.
- Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (1990). *LASSI-HS. Learning and study strategies inventory*. Clearwater: H&H Publishing Company.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1993). Induktiv versus deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), 312–326.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3–21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (In press). Pursuing academic self-regulation: A 20-year methodological quest. In J. Ee and A. Chang (eds.), *Studies on motivation and self-regulated learning*. London, UK: World Scientific Publishing Co. Limited.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284–290.

Förderung von Sozialkompetenzen

Dieter Euler

Gliederung

1	Sozialkompetenz – eine neue Zielformel für die (Berufs-)Bildung	187
2	Kontext: Gesellschaftliche und ökonomische Bezugspunkte für die Forderung nach einer Förderung von Sozialkompetenzen . . .	189
2.1	Gesellschaftliche Megatrends	189
2.2	Ökonomische Trends und Postulate	190
2.3	Zwischenfazit	193
3	Grundlegungen: Didaktisch-kommunikationspsychologische Theorieangebote zur Präzisierung von Sozialkompetenzen	194
4	Curriculare Dimension: Wie können Sozialkompetenzen präzisiert und als Lernziele bestimmt werden?	200
4.1	Abgrenzung von Situationstypen	201
4.2	Begründung von sozial-kommunikativen Anforderungen/ Teilkompetenzen	203
4.3	Klärung der Wertausrichtung	208
5	Lehrmethodische Dimension: Wie können Sozialkompetenzen methodisch gefördert werden?	210
5.1	Annäherungen	210
5.2	Lerntheoretische Fundierungen des Lernens von Sozialkompetenzen	211
5.3	Prinzipien der methodischen Gestaltung	216
5.4	Transferförderung als spezifische Herausforderung	217
5.5	Methodische Konkretisierungen: Erleben – Reflektieren – Erproben	220
6	Evaluative Dimension: Wie können Sozialkompetenzen im Rahmen einer Lernerfolgsprüfung festgestellt und beurteilt werden?	223
7	Institutionell-organisatorische Dimension: Welche Rahmenbedingungen sind anzustreben, damit die didaktische Förderung von Sozialkompetenzen unterstützt wird?	227
8	Effektivität von Massnahmen zur Förderung von Sozialkompetenzen	231
9	Literatur	233

1 Sozialkompetenz – eine neue Zielformel für die (Berufs-)Bildung

In allen Bereichen des Bildungssystems wird Sozialkompetenz programmatisch als eine neue Zielformel eingeführt. Dabei besteht weitgehend Konsens darüber, dass nicht nur kognitiv-fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen (insbesondere Lern- und Sozialkompetenzen) zum Ziel von Bildungsmaßnahmen werden sollen. Einige ausgewählte Beispiele mögen dies illustrieren:

- In der *kaufmännischen Berufsausbildung* wird im Rahmen der Reform der Kaufmännischen Grundbildung eine Verbindung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines so genannten Kompetenzwürfels hergestellt.⁵ Sozialkompetenzen werden dabei andeutungsweise benannt (z. B. «Situationsgerechtes Auftreten», «Teamfähigkeit»), aber nicht konsistent hergeleitet oder theoretisch fundiert.
- In der betrieblichen Weiterbildung ist die Entwicklung von Sozialkompetenzen in zwei Kontexten bedeutsam.
- Im Rahmen der *Führungskräfte-Weiterbildung* werden Sozialkompetenzen als eine zentrale Voraussetzung für kompetentes Führungshandeln verstanden. Typische Situationsbezüge sind dabei die Führung der Mitarbeiter in unterschiedlichen Gesprächstypen (Kritik, Zielvereinbarung, Feedback usw.), das Konfliktmanagement in Teams, die Mediation oder der Aufbau von Kooperationsbeziehungen. In diesem Bereich existieren eine breite Ratgeberliteratur sowie zahlreiche (zumeist nur grob spezifizierte) Seminarkonzepte.

Daneben existieren Angebote mit dem Ziel einer *Weiterbildung für besondere Mitarbeitergruppen*, so in der Beratung, im Verkauf, in teamorientierten Projektstrukturen, im Call Center, in Sekretariaten u. a. m.

⁵ Vgl. Renold, 2001, S. 41ff.

- Eine spezifische Facette im Rahmen der Weiterbildung betrifft die *Weiterbildung von pädagogischem Personal*. Dabei sind unterschiedliche Mitarbeitergruppen und Situationsbezüge voneinander zu unterscheiden:
 - So sind *Mitglieder der Schulleitung* mit sozial-kommunikativen Anforderungen wie beispielsweise die Teamentwicklung, die Moderation von Veränderungsprozessen oder dem Konfliktmanagement konfrontiert.
 - Lehrkräfte sind neben der didaktischen Kommunikation mit den Lernenden gefordert, verstärkt das kooperative Arbeiten im Team, die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen im Innen- und Ausenverhältnis der Schule sowie die Beteiligung im Rahmen schulischer Veränderungsprozesse zu bewältigen.
 - Und auch das betriebliche Bildungspersonal ist vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen der Lernenden in Aus- und Weiterbildung in neuen Rollen gefordert, etwa wenn sie weniger in der Rolle des Inhaltsvermittlers und mehr in der des Moderators, Organisators und Coaches von Lernprozessen fungieren sollen.
- Schliesslich wird der Ruf nach Sozialkompetenzen auch im Rahmen des *Universitätsstudiums* immer lauter. In diesem Rahmen soll die zu enge Fachorientierung zugunsten einer verstärkten Persönlichkeitsentwicklung zurückgedrängt werden. Die Universität soll nicht nur als eine «wissenschaftliche Imbisshalle» wahrgenommen werden, die jeder nach dem hastigen Genuss akademischen Fast-Foods so schnell wie möglich wieder verlässt, sondern sie soll für die Studierenden auch ein Lebens- und Erfahrungsraum sein, in dem neben fachlichen auch soziale Kompetenzen entwickelt werden können.

2 Kontext: Gesellschaftliche und ökonomische Bezugspunkte für die Forderung nach einer Förderung von Sozialkompetenzen

Warum werden Sozialkompetenzen heute als so bedeutsam bewertet?

(Berufs-)Bildung kann nicht losgelöst von sozio-ökonomischen Entwicklungen verstanden und betrachtet werden – unabhängig davon, ob man sie instrumentell oder gestalterisch versteht. Im Folgenden sollen einige als bedeutsam erachteten Trends und Diskussionslinien skizziert werden, die mit der Forderung einer Förderung von Sozialkompetenzen verbunden werden können.

2.1 Gesellschaftliche Megatrends ...

Vielerorts wird die Förderung von Sozialkompetenzen als Gegenkraft zur wachsenden Individualisierung in der Gesellschaft verstanden («Ich-AG»; «Erst-komme-ich-Gesellschaft»). So sind Sozialkompetenzen als ein Fundament der kommunitaristischen Vorstellungen einer zivilen Bürgergesellschaft erkennbar. «Sozialkapital» wird in der Gesellschaft (und Unternehmen) als ein sozialer Kitt verstanden, der einen wesentlichen Beitrag zur kollektiven Wohlfahrt leistet. Dabei können unterschiedliche Interpretationen identifiziert werden:

- In der individualistischen Auslegung bezeichnet Sozialkapital die Resource, über ein Beziehungsnetz zur Entwicklung persönlicher Vorteile zu verfügen. Soziales Kapital dient demnach als Ausdrucksform von Individualismus und subjektiver Erfolgsorientierung.
- In der sozialorientierten Ausprägung bezeichnet Sozialkapital ein kollektives Gut von Gesellschaften bzw. sozialen Einheiten. Es manifestiert sich beispielsweise in sozialen Normen des solidarischen Miteinanders, die sich individuell auf Vertrauen (als Voraussetzung für Kooperation) sowie soziale Kompetenzen stützen. Soziales Kapital wird in diesem Kontext als Gegenströmung zu egozentriertem Individualismus und «bürgerlicher Verantwortungslosigkeit» verstanden.

2.2 Ökonomische Trends und Postulate ...

Eine verbreitete Argumentationskette beginnt zumeist mit dem Hinweis auf veränderte Marktbedingungen. In einer *globalisierten Wirtschaft* vollziehen sich die Produktions- und Informationsprozesse der Unternehmen in einem grösseren räumlichen Entscheidungsraum, dessen Folge u. a. ein intensiver Wettbewerb darstellt. Eine wesentliche Konsequenz dieser Situation ist der Wandel von Verkäufer- zu *Käufermärkten*, die Unternehmen verkaufen nicht mehr ihre Standardprodukte «von der Stange», sondern sie müssen sich im Rahmen einer *Kundenorientierung* auf die Problemlagen der Käufer einstellen. Pointiert formuliert: Ein Blumengeschäft verkauft nicht mehr Blumen, sondern es löst das Begrünungsproblem seiner Kunden!

Parallel zu dieser Neuausrichtung der Absatzmärkte kommt es zu veränderten Formen der *Arbeitsorganisation*. An die Stelle von zentralistischen Organisationen und patriarchalischen Führungssystemen treten *Team- und Mitarbeiterorientierung*. Die neue Herausforderung besteht in der Entwicklung von Arbeitsstrukturen, die das kreative und synergetische Potenzial von Teams umsetzen und im Rahmen von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen immer neue Optimierungen der Geschäftsprozesse auslösen. Dazu bedarf es selbstbewusster und sozialkompetenter Mitarbeiter sowie korrespondierend dazu, Führungskräfte, die Anweisung durch Coaching, Kommandieren durch Unterstützen und Kontrollieren, Firmensoldatentum durch Ermöglichen ersetzen. Dabei ist bewusst zu halten, dass diese in sich plausible Argumentationskette weitgehend auf einer programmatischen Ebene formuliert wird. Zudem fehlen notwendige Differenzierungen zwischen Branchen, Unternehmensgrößen, Berufsfeldern, Mitarbeitergruppen u. a. m.

Eine spezifische Bedeutung erhalten diese Entwicklungstendenzen im Kontext der verbreiteten *Fusionen und Unternehmenskooperationen*. Mitarbeiter aus unterschiedlichen Unternehmen, die teilweise in unterschiedlichen kulturellen Kontexten agieren, sind von heute auf morgen keine Konkurrenten mehr, sondern werden zu Kooperationspartnern. Das Kooperationspostulat vollzieht sich im Kontext einer hochgradig geforderten Flexibilität, d. h. die Mitarbeiter müssen davon ausgehen, dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf sehr häufig ändern. Das Kooperationspostulat vollzieht sich im Kontext einer hochgradig geforderten Flexibilität, d. h. die Mitarbeiter müssen davon ausgehen, dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf sehr häufig ändern. Es gibt viele Stimmen, die in diesen Bedingungen immanente Widersprüche erkennen. Ein prominenter Kri-

tiker ist beispielsweise Richard Sennett, der in seinem viel beachteten Buch die kulturellen Umbrüche in ein neues Leitbild fasst: «Der flexible Mensch.»⁶ Flexibilität ist für ihn die Schlüsselkategorie, die zum einen die Anforderungen der globalisierten Ökonomie an das Individuum erfasst, zum anderen die Folgen für das soziale Zusammenleben und die Psyche der Menschen auslöst. Gefordert sind «flexible Arbeitnehmer», die dorthin gehen, wo die Jobs sind. Sie wandern als «Arbeits-Nomaden»⁷ zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern, Beschäftigungsformen und Ausbildungen hin und her. Sie haben nur noch im Blick, was hinter der nächsten Kurve liegt. Arbeitsverhältnisse werden zu Episoden, Biografien bleiben zusammenhangslos (sog. «patchworks»), Wert- und Denkhaltungen sind auf Kurzfristigkeit angelegt.⁸ In einer «Arbeitswelt voller Drehtüren»⁹ entsteht das Bild der Arbeit als ständiges Umtopfen, wie bei einer wachsenden Pflanze.¹⁰ «Der Pfeil der Zeit ist zerbrochen; er hat keine Flugbahn mehr in einer sich ständig umstrukturierenden, ... kurzfristigen Ökonomie.»¹¹ Schwierig wird es im sozialen Zusammenleben spätestens dann, wenn auch Ehepartner und Mütter erwerbstätig werden und ebenfalls Flexibilität beweisen müssen. Statt Sicherheit als Bedingung zur Identitätsentwicklung kommt es zu Unsicherheit in der Risikogesellschaft.

Flexibilität impliziert zudem eine Risikoverteilung hin auf das Individuum. Deutlich wird dies beispielsweise am Schlagwort des «lebenslangen

⁶ Vgl. Sennett, 1998.

⁷ Beck, 1999, S. 8. Oder die Verbindung von fünf Jobs in Form einer Satire: «Alle tragen in der Früh um 5 Zeitungen aus, führen danach fünf Hunde Gassi, braten danach halbtags Hamburger, helfen danach zur anderen Hälfte des Tages im Bio-Laden aus oder in einer chemischen Reinigung, bevor sie abends noch kellnern gehen.» (S. 62).

⁸ «Dieser Konflikt zwischen Familie und Arbeit führt zu einigen Fragen über die Erfahrung Erwachsener selbst: Wie lassen sich langfristige Ziele in einer auf Kurzfristigkeit angelegten Gesellschaft anstreben? Wie sind dauerhafte soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten? Wie kann ein Mensch in einer Gesellschaft, die aus Episoden und Fragmenten besteht, seine Identität und Lebensgeschichte zu einer Erzählung bündeln?» (Sennett, 1998, S. 31). «Die Psyche befindet sich in einem Zustand endlosen Werdens – ein Selbst, das sich nie vollendet. Unter diesen Umständen kann es keine zusammenhängende Lebensgeschichte geben, keinen klärenden Moment, der das Ganze erleuchtet. ... Ein nachgiebiges Ich, eine Collage aus Fragmenten, die sich ständig wandelt, sich immer neuen Erfahrungen öffnet – das sind die psychologischen Bedingungen, die der kurzfristigen, ungesicherten Arbeitserfahrung, flexiblen Institutionen, ständigen Risiken entsprechen.» (S. 181f.).

⁹ Sennett, 1998, S. 151.

¹⁰ Sennett, 1998, S. 105.

¹¹ Sennett, 1998, S. 131.

Lernens» – nicht mehr der Staat oder der Betrieb (alleine) sind verantwortlich dafür, dass die zur Realisierung der Arbeitsorganisation notwendigen Qualifikationen verfügbar sind, sondern das Individuum soll seine Weiterbildung selbstverantwortlich in die Hand nehmen. Auf der einen Seite werden Bildung und Persönlichkeitsentwicklung zum neuen Mantra der Politik in der Wissensgesellschaft, auf der anderen Seite wollen Staat und Wirtschaft ihre Aktivitäten auf eine Art Anschubfinanzierung für die Individuen begrenzen. Es entspricht dem Postulat des endlosen Wandels, dass auch die Vorbereitung auf die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft nie abgeschlossen ist.

Dazu kommt, dass die Anforderungen an den «flexiblen Menschen» durch zahlreiche Widersprüche gekennzeichnet sind: Er soll im Innen- und Aussenverhältnis der Unternehmung kooperieren, befindet sich zugleich jedoch im Wettbewerb – «besser sein im Team» lautet die Paradoxie! Kundenorientierung wird im Kontext zunehmender Arbeitsverdichtung gefordert (weniger Zeit, aber intensiveres Eingehen auf Kunden)!

Es bleibt offen, welches Mass an Stabilität erforderlich ist, um die geforderte Flexibilität und Mobilität zu ertragen oder gar als Chance zu nutzen. Flexibilität erfordert eine stabile Identität – und diese muss entwickelt und aufgebaut werden. Wie kann dies unter den Bedingungen von Unsicherheit und Ungewissheit geschehen? Wie kann man geistige Wurzeln schlagen, warum soll man Verantwortung übernehmen, wenn man nicht weiss, ob die Gegebenheiten der Gegenwart morgen noch gelten? Warum soll man sich engagieren, wenn man morgen geografisch, sozial und geistig schon wieder woanders ist?¹²

¹² ««Nichts Langfristiges» ist ein verhängnisvolles Rezept für die Entwicklung von Vertrauen, Loyalität und gegenseitiger Verpflichtung. ... Solche sozialen Bindungen brauchen Zeit, um sich zu entwickeln und in den Nischen und Spalten von Institutionen Wurzeln zu schlagen. Der kurze Zeitraum moderner Institutionen begrenzt das Reifen formlosen Vertrauens. ... schwache Bindungen verkörpern sich in der Teamarbeit, bei der sich das Team mit wechselnder Zusammensetzung von Aufgabe zu Aufgabe bewegt.» (Sennett, 1998, S. 27f.). Er betont die Funktion von Dialog, Konflikt, Sich-Einlassen auf andere, um Bindungen aufzubauen – diese erfordern aber Stabilität, Kontinuität und damit Zeit (S. 197f.). «Um verlässlich zu sein, muss man das Gefühl haben, gebraucht zu werden. Um das Gefühl zu haben, gebraucht zu werden, muss dieser andere auf uns angewiesen sein. «Wer braucht mich?» ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint. Das System strahlt Gleichgültigkeit aus. ... Apathie ist die logische Reaktion darauf, nicht gebraucht zu werden.» (Sennett, 1998, S. 201f.).

2.3 Zwischenfazit

Wichtig ist zumeist das, was fehlt! In diesem Sinne wären Sozialkompetenzen deshalb so gefragt, weil sie ein Defizit in Wirtschaft und Gesellschaft bezeichnen! Aus der defizitären Realität begründet sich der Anspruch auf Beseitigung der Defizite.

Während der Bedeutungszuwachs von Sozialkompetenzen zum einen mit dem Hinweis begründet wird, Sozialkompetenzen seien mittlerweile eine strategische Grösse des ökonomischen Erfolgs einer Unternehmung und daher explizit in den Bildungsinstitutionen zu fördern (Pädagogik als Gestaltungsinstanz), weist eine andere Seite auf den Ausfall traditioneller Sozialisationsagenturen und die daraus resultierende Zunahme von sozialen Verhaltensdefiziten hin, denen pädagogisch entgegenzuwirken sei (Pädagogik als Reparaturinstanz). Pointiert formuliert: Sozialkompetenzen werden einerseits immer gefragter, andererseits können sie nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden – das Vertrauen auf eine gelungene Sozialisation wird daher ersetzt durch die Erwartung an die Wirksamkeit organisierter Lehr-Lernprozesse. Dabei bleibt die bildungstheoretische Frage offen, für welche Ziele bzw. normative Ausrichtung Sozialkompetenzen gefördert werden sollen.

Aus didaktischer Perspektive sind insbesondere die folgenden Fragen zu stellen:

- Wie können Sozialkompetenzen semantisch präzisiert und als Lernziel bestimmt werden (curriculare Dimension)?
- Wie können Sozialkompetenzen methodisch gefördert werden (methodische Dimension)?
- Wie können Sozialkompetenzen im Rahmen einer Lernerfolgsprüfung festgestellt und beurteilt werden (evaluative Dimension)?
- Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Förderung von Sozialkompetenzen in einer Institution (institutionell-organisatorische Dimension)?

3 Grundlegungen: Didaktisch-kommunikationspsychologische Theorieangebote zur Präzisierung von Sozialkompetenzen

Fragen der sozialen Kommunikation treffen auf einen breiten Fundus von Literatur. Dabei sind nicht nur in wissenschaftsdisziplinärer Hinsicht, sondern auch im Problemzugang verschiedene Literaturquellen zu unterscheiden:

- Insbesondere die so genannte Ratgeberliteratur¹³ nennt in einem ersten Teil Grundfertigkeiten der Kommunikation (z. B. Fragetechniken, Gefühle widerspiegeln, Gesprächslenkung, non-verbale Äusserungen interpretieren) und beschreibt im zweiten Teil die Anwendung von Techniken in ausgewählten Situationstypen (z. B. Verhandlungen leiten, Mitarbeitergespräche führen).
- Stärker theoriegestützte Zugänge bieten u. a. Modelle zur Erfassung des sozial-kommunikativen Handelns, die eine Systematisierung der relevanten Faktoren und insofern eine Grundlegung für die Entwicklung von Gestaltungskonzepten anstreben.¹⁴ Daneben stehen Versuche, die Vielfalt der menschlichen Kommunikation über so genannte Kommunikationsaxiome (z. B. Watzlawick, Baacke) oder kommunikationsanalytische Kategoriensysteme (z. B. Flanders, Bellack) zu erfassen.¹⁵
- Schliesslich ist auf spezifische Theorien der Gesprächsführung hinzuweisen, die ausgehend von ausgewiesenen Prämissen und Prinzipien Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationssituationen formulieren. Exemplarisch für diesen Bereich stehen etwa die themenzentrierte Interaktion, die neurolinguistische Programmierung (NLP) oder die Transaktionsanalyse.

Insgesamt zeigt sich in der Literatur eine enorme *Definitions- und Bedeutungsvielfalt*. Der Begriff der Sozialkompetenz gehört aktuell zu jenen Wieselwörtern, die zwar häufig zitiert, aber nur selten präzisiert

¹³ Exemplarisch vgl. Rosner, 1999; Ivey, 1998.

¹⁴ Exemplarisch die Modelle von Schulz von Thun, 1981 sowie Euler & Reemtsma-Theis, 1999.

¹⁵ Vgl. Euler, 1994, S. 188ff.

werden.¹⁶ Häufig stellt der Ruf nach Sozialkompetenzen 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 häufig nicht erkennbar. Einige ausgewählte Beispiele sollen die Vielfalt andeuten.

Eine Theorielinie in der Tradition der humanistischen Psychologie fokussiert als einen zentralen Faktor für die Gestaltung des Unterrichts die positiven Effekte von Einfühlung/Empathie sowie Achtung/Respekt/emotionale Wärme/Wertschätzung (d. h. zwei spezifische Ausprägungen der Beziehungsebene der didaktischen Kommunikation). Tausch und Tausch verfolgen in ihren wissenschaftlichen Arbeiten zentral das Ziel, zentrale Bezugspunkte im didaktischen Handeln der Lehrenden zu identifizieren, über die eine Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gefördert werden kann. Es werden Effekte im Hinblick auf unterschiedliche Verhaltensdimensionen postuliert und begründet, dabei sind mittelbare Verbindungen zu spezifischen Sozialkompetenzen erkennbar.¹⁷ Es liesse sich sagen, dass der Lehrende wesentliche Sozialkompetenzen besitzen muss, um die Sozialkompetenzen der Lernenden in den angesprochenen Bereichen fördern zu können.¹⁸ Eine andere Theorielinie betont die Entwicklung von «Vertrauen» als eine basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion.¹⁹

Häufig findet sich eine Auflistung von Verhaltensbeschreibungen, zumeist auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen (z. B. Konfliktfähigkeit vs. aktiv Zuhören) und im Hinblick auf unterschiedliche Verhaltensqualitäten (z. B. Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten). Der eine versteht darunter moralische Haltungen des sozialverantwortlichen Handelns (Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Glaubwürdigkeit, Offenheit, Altruismus, das solidarische Eintreten für den Mitmenschen u. a. m.) oder emotionale

¹⁶ Der Blick in die einschlägige Literatur zeigt eine Fülle von Begriffen mit vielfältigen Bedeutungsverständnissen und unterschiedlichen normativen Ausrichtungen. «Die Bandbreite reicht von Empathie, sozialer Sensibilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Spontaneität, Independenz, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität bis zu aktiver Rolle, Offenheit, Konflikttoleranz, Verzicht, Vertrauen und liesse sich beliebig verlängern, ohne dass das Konstrukt Sozialkompetenz dadurch klarer werden würde.» (Seyfried, 1995b, S. 23).

¹⁷ Vgl. Tausch, 1999 mit einem Resümee der einschlägigen Forschungsergebnisse.

¹⁸ Vgl. auch Thies, 2000.

¹⁹ Vgl. Schweer, 2000.

Befindlichkeiten (z. B. Freundlichkeit), der andere konkrete Verhaltensweisen (z. B. verständlich präsentieren können, aktiv zuhören können, erfolgreich verhandeln und verkaufen können).²⁰

Folgende Übersicht zeigt, auf welche unterschiedlichen Ebenen die Begriffsinhalte von Sozialkompetenz gefasst werden:²¹

²⁰ Neben der begrenzten Präzisierung und der unbefriedigenden theoretischen Verankerung fällt bei vielen Begriffsverwendungen der hohe Anspruch auf, Sozialkompetenzen als so genannte Schlüsselkompetenz für eine unbestimmte Menge von Anwendungssituationen dienstbar zu machen. So wird beispielsweise von Konflikt- oder auch Teamfähigkeit gesprochen, ohne zu differenzieren, für welche Art von Konflikten und Teams entsprechende Sozialkompetenzen entwickelt werden sollten. Diese Konstruktion besitzt insbesondere im Hinblick auf die Frage nach der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzentwicklung einen gewissen Reiz – denn würden entsprechende Schlüsselkompetenzen eine universelle Anwendungsbreite besitzen, dann wären sie nicht nur in der betrieblichen Arbeitssituation, sondern gleichzeitig auch für die Bewältigung privater Lebenssituationen nutzbar. Der Gegensatz von Arbeit und Beruf auf der einen sowie Freizeit und Privatleben auf der anderen Seite wäre zumindest unter Kompetenzaspekten aufgehoben – berufliche Kompetenzentwicklung wäre gleichzeitig auch ausserberufliche Kompetenzentwicklung und umgekehrt.

Leider hat sich die Hoffnung in die Aussage- und Gestaltungskraft von Schlüsselkompetenzen als eine Überforderung entpuppt. Schon die Alltagserfahrung macht schnell plausibel, dass die Kompetenz zur Lösung eines Konfliktes mit Kollegen nicht automatisch auch die Bewältigung von Konflikten mit Vorgesetzten oder mit engen Freunden garantiert. Inhalte und Situationskontexte können grundlegend variieren, so dass eine global bezeichnete Kompetenz wie Konfliktfähigkeit mit gänzlich unterschiedlichen Anforderungen und Handlungsstrategien verbunden sein kann. In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, wenn Personen in bestimmten Situationen sozialkompetent handeln, die gleichen Kompetenzen hingegen in anderen Situationstypen nicht aktivieren können. Ein Ergebnis dieser Situationsgebundenheit des sozial-kommunikativen Handelns besteht darin, beim Aufbau eines Verständnisses von Sozialkompetenzen den Situationskontext in die Konzeptualisierung einzubeziehen.

²¹ Vgl. Wunderer & Dick, 2001, S. 3ff.

Beispiele für Begriffsinhalte von «Sozialkompetenzen»

Krappmann (1971):

- Rollenübernahmefähigkeit: sich in den Interaktionspartner hineinversetzen zu können
- Rollendistanz: Fähigkeit, die eigene Rolle in Frage stellen zu können
- Ambiguitätstoleranz: Fähigkeit, widersprüchliche und belastende Erwartungen auszuhalten
- Identitätsdarstellung: Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Interessen einbringen zu können
- sprachliches Vermögen: Beherrschung eines gemeinsamen Sprachsystems

Argyle (1972):

- motivationale Komponenten: Fähigkeit zu Extraversion und Dominanz
- perzeptuelle Komponenten: Fähigkeit, nonverbales Verhalten richtig zu interpretieren
- Reaktionsmuster: Beherrschung spezieller Verhaltensweisen (z. B. Synchronisation der Interaktion mit anderen)
- Selbstvertrauen und Selbstdarstellung: Fähigkeit, sich anderen gegenüber darstellen zu können

Huber (1992):

- Dialogfähigkeit und Zuhören können
- Argumentationsfähigkeit
- Ausdrucksvermögen
- Kontakt- und Teamfähigkeit
- Konflikt- und Integrationsfähigkeit
- Einfühlungsvermögen
- Aufrichtigkeit und Solidarität
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Verantwortungsbereitschaft
- Fähigkeit zur Menschenführung

Petermann und Petermann (2000):

- positives Selbstkonzept
- Selbstvertrauen
- Selbstsicherheit
- Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit
- Interaktionsfähigkeit
- Selbstbehauptungsfähigkeit

Dazu kommt, dass auch der *Kompetenz*begriff in der Literatur in unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen verwendet wird:²²

- In soziologisch orientierten Veröffentlichungen wird er beispielsweise häufig im Verständnis von «Befugnis» bzw. im Sinne eines «formal zugesprochenen Einflusses» verwendet.
- In pädagogischen Publikationen bezeichnet der Kompetenzbegriff eine individuelle Fähigkeit und Disposition.
- In personalwirtschaftlichen und organisationstheoretischen Werken wird der Begriff gelegentlich im Sinne von «Unternehmenspotenzial» verwendet (etwa in der Konnotation einer «Kernkompetenz» des Unternehmens).

Die verschiedenen Zugänge treffen sich in einigen grundlegenden Punkten, die im Folgenden als Ausgangspunkte für die eigene Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen aufgenommen werden sollen:

- Zentral für das vertretene Verständnis von Sozialkompetenzen ist die Prämisse, dass sich der Aufbau und die Anwendung von sozial-kommunikativen Teilkompetenzen immer im Kontext einer mehr oder weniger typischen Situation vollziehen. Der Erwerb und die Anwendung von Sozialkompetenzen erfordert die Ausrichtung auf bestimmte Situationstypen (z. B. nicht Konfliktfähigkeit, sondern «Beziehungskonflikte mit Kollegen klären»). Der Situationsbezug erfasst auch die förderlichen bzw. restriktiven Bedingungen sowie die Widersprüche im Erwerb und in der anwendenden Aktualisierung von Sozialkompetenzen (z. B. Teamarbeit im Rahmen einer Wettbewerbssituation).²³
- Sozialkompetenzen beinhalten sowohl Verhaltensfertigkeiten (z. B. verständlich präsentieren, Fragen zielbezogen stellen) als auch moralische Haltungen (z. B. verständigungsorientiert kommunizieren) und Wissen (über Kommunikationsstrukturen und -prozesse). Sozialkompetenzen sind zunächst nicht wert- bzw. zielbezogen. Die Wert- bzw. Zielbezogenheit ist im Rahmen der didaktischen Konzeptualisierung zu klären. Gelegentlich wird der normative Aspekt auch über den Begriff der «Einstellung» zu erfassen versucht.

²² Vgl. Wunderer & Dick, 2001, S. 4ff.

²³ Ähnlich hierzu Hof, 2001.

- Sozialkompetenz stellt ein Globalkonstrukt dar, das eine Präzisierung und Differenzierung in Teilkompetenzen verlangt. Relevante (Teil-) Kompetenzen stehen jeweils in *Bezug zu Inhalten* (z. B. Konflikte über Sachfragen/Beziehungsfragen) *und zu Situationstypen* (z. B. Konflikt mit Vorgesetzten, Kollegen, Kommilitonen usw.).

4 Curriculare Dimension: Wie können Sozialkompetenzen präzisiert und als Lernziele bestimmt werden?

Ich ziehe aus den bisherigen Überlegungen die Konsequenz, Sozialkompetenzen auf einer mittleren Abstraktionsstufe zu präzisieren und entsprechend die Entwicklung von Sozialkompetenzen nicht universell, sondern im Hinblick auf abgegrenzte Situationstypen auszurichten. «Sozialkompetenzen werden definiert als Handlungskompetenzen, die ein *wertbestimmtes* sozial-kommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen.»²⁴ Insofern werden Sozialkompetenzen als eine Teilklasse von Handlungskompetenzen verstanden und damit auch deren Bedeutungsgehalt übernommen: Handlungskompetenzen bezeichnen Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen, die zumindest auf mittlere Sicht konstant bleiben und insofern dem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen. Sie charakterisieren in diesem Sinne nicht einmalige, situationsspezifische Verhaltensweisen, sondern Dispositionen für ein stabiles, regelmässiges Handeln in bestimmten Typen von Situationen.

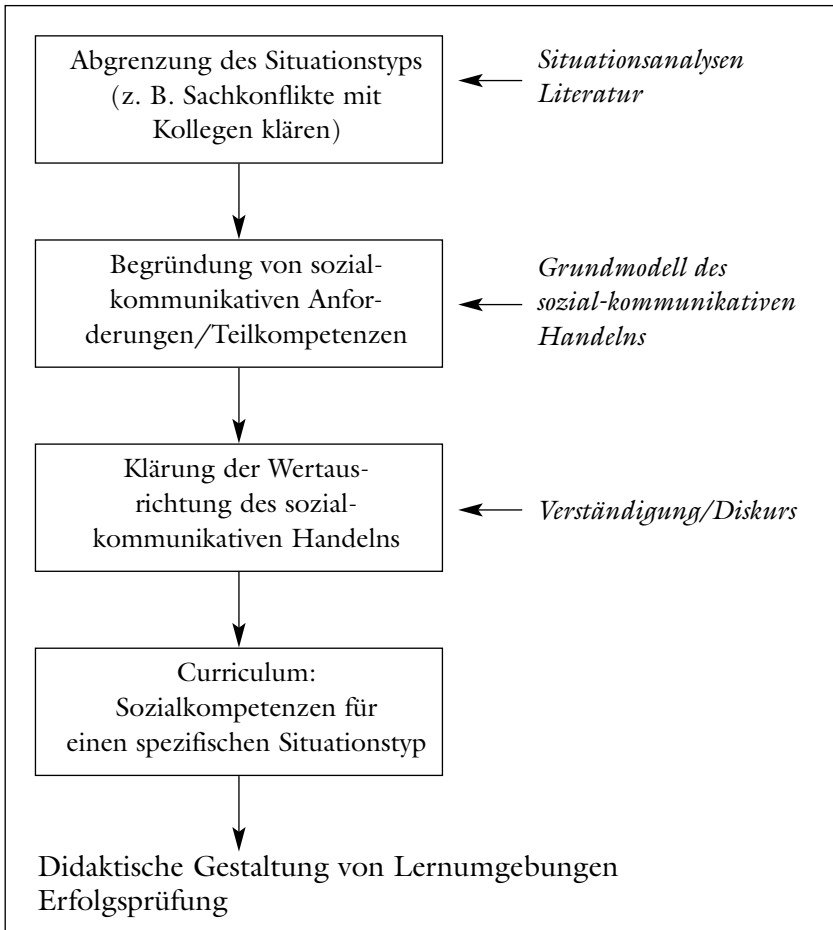
«Wertbestimmt» soll zum Ausdruck bringen, dass die Anwendung von Sozialkompetenzen in spezifischen Situationstypen einer grundlegenden Werthaltung folgt. Sie kann als ein Element des Beziehungsaspekts von Kommunikation verstanden werden. Davon zu unterscheiden ist die (dem Handlungsbegriff immanente) Zielgerichtetheit, die sich auf die (engere) Absicht des jeweiligen Handelns bezieht. Beispiel: Ich will mit meinem Partner einen Aufsatz schreiben oder eine Marketingkonzeption entwickeln (Absicht). Ich tue dies in der Grundhaltung, dass beidseitige In-

²⁴ Euler & Reemtsma-Theis, 1999, S. 171; Kursivwort nicht in Quelle!

In eine ähnliche Richtung deutet die Definition von Udris: «Soziale Handlungskompetenz ist die Fähigkeit (und die Bereitschaft) einer Person ..., ein inneres, kognitives Abbild einer sozialen Situation ... hinsichtlich der Anforderungen (Situationskonzept) sowie von sich selbst in dieser Situation (Selbstkonzept) zu entwickeln, daraus abgeleitet (allein oder gemeinsam mit anderen) Ziele zu entwerfen und zu formulieren, situations- und zielangemessenes Handeln zu planen, durchzuführen und zu bewerten und schliesslich über diesen Prozess zu reflektieren und zu kommunizieren (Metakommunikation)» (Udris, 1993, S. 103f.)

teressen zum Ausdruck kommen können und gegebenenfalls in einen Kompromiss überführt werden sollen (Werthaltung).

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen in vier Schritten:



4.1 Abgrenzung von Situationstypen

Das Verständnis von Sozialkompetenzen als Handlungskompetenzen impliziert, dass Menschen nicht auf die Bewältigung einer singulären Situation «abgerichtet» werden (z. B. Einstieg in ein Verkaufsgespräch), sondern sich innerhalb eines Rahmens vergleichbarer Situationen (Situationstypen) flexibel auf die spezifischen Situationsbedingungen einstellen

und angemessen handeln können. Prototyp eines auf rhetorische Situationseffekte hin ausgerichteten starren Verhaltens ist das mechanistische Rhetoriktraining: Einüben von festgelegten Formulierungen («ich verstehe Dich»; «Sie haben Recht» ...) und Verhaltensschemata, Tipps zum eindeutigen Verhalten in bestimmten Momenten – unabhängig von Persönlichkeitsstil und Situationskontext. Als Gegenteil eines Trainings von geschliffener Rhetorik kann der «authentisch kommunizierende Mitarbeiter» verstanden werden. Leitbild ist dabei nicht mehr das «richtige» Verhalten, sondern das im Einklang mit Person und Situation stehende angemessene Verhalten, d. h. das flexible Handeln in unterschiedlichen Situationstypen.

Situationstypen stellen Konstrukte dar, bei denen ähnliche Situationen zu einem Typus zusammengefasst werden. Ein Typus wäre beispielsweise: «Kommunikation in Konfliktsituationen gestalten». Je nach Bedürfnis kann dieser noch relativ abstrakt gefasste Situationstypus konkreter gefasst werden, beispielsweise als (a) Kommunikation in Konflikten mit Kollegen gestalten; (b) Kommunikation in Konflikten mit Vorgesetzten gestalten; (c) Kommunikation in Konflikten mit Mitarbeitern gestalten (in der Rolle des Vorgesetzten).

Andere Situationstypen (aus ökonomischen Kontexten) sind beispielsweise:

- Kommunikation in Beratung von Geschäftskunden gestalten;
- Kommunikation in Führung von Mitarbeitern gestalten;
- Kommunikation im Rahmen einer Teamarbeit gestalten;
- Kommunikation in Kooperation mit Kollegen gestalten;
- Kommunikation in Verhandlungen gestalten;
- Kommunikation in Moderation von Problemlösungsprozessen gestalten.

Die Beispiele deuten an, dass die Abgrenzung von Situationstypen hinsichtlich des gewählten Abstraktionsgrades eine Frage der Zweckmässigkeit darstellt. So könnte in einem umfassenden Bildungsgang ein grösserer Zuschnitt etwa von Konfliktsituationen vorgenommen werden, während in einem zweitägigen Seminar möglicherweise die Kommunikation in Konflikten mit Kollegen den curricularen Fokus darstellte.

Die Spezifikation der relevanten Situationsbezüge (sozusagen die subsumierten Situationen eines Situationstyps) kann durch empirische Situationsanalysen, durch Literaturlauswertungen oder auch durch normative Setzungen bzw. durch Kombination dieser Curriculumkonstruktionsprinzipien vorgenommen werden.

Die Verankerung der Kommunikation in einen Situationskontext führt dazu, dass häufig zitierte (Sozial-)Kompetenzen wie etwa Konflikt-, Team- oder Moderationsfähigkeit als Präzisierung der Situationskomponente des sozial-kommunikativen Handelns verstanden und konzeptualisiert werden. Der Situationstyp stellt ein Konstrukt dar, das auf die Beschreibung der typischen Ereignisse und Anforderungen eines abgegrenzten Praxisausschnitts abhebt. Situationstypen konkretisieren sich über einzelne Situationen, die einerseits die konstitutiven Merkmale des Situationstyps repräsentieren, andererseits aber durch mehr oder weniger zahlreiche Spezifika ihre Einzigartigkeit erhalten. So wird beispielsweise die konkrete Konfliktsituation mit einem Kollegen neben den typischen Merkmalen auch solche besitzen, die etwa aus den Eigenheiten der Personen und Bedingungen der Situation resultieren (z. B. cholerische Persönlichkeit, Zeitdruck).

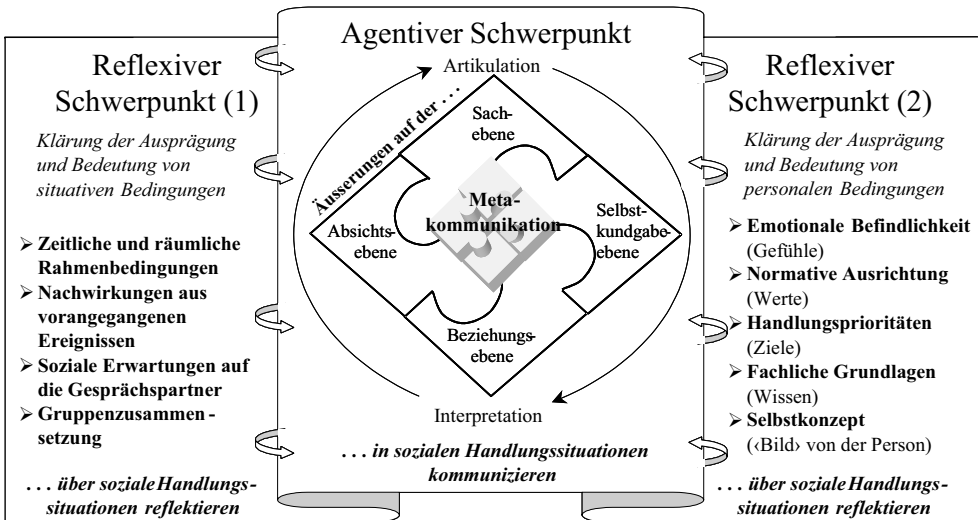
4.2 Begründung von sozial-kommunikativen Anforderungen/Teilkompetenzen

Situationstypen erfassen einen Rahmen, innerhalb dessen unterschiedliche Handlungsanforderungen gestellt werden, deren Bewältigung entsprechende Handlungskompetenzen voraussetzen. Situationstypen sind im Hinblick auf diese Handlungsanforderungen mehrdimensional ausgerichtet, d. h. es werden zumeist gleichzeitig kognitiv-fachliche, methodische, moralische usw. – und eben auch sozial-kommunikative – Anforderungen begründet. Beispielsweise erfordert die Kommunikationssituation «Finanzbudgets verhandeln» neben der Anforderung, unterschiedliche Interessen zum Ausgleich zu bringen, die kognitive Anforderung, die Struktur von Finanzbudgets zu verstehen oder die moralische Anforderung, als fair erachtete Verteilungsprinzipien anzuwenden. Sozial-kommunikatives Handeln beinhaltet demnach die spezifische Fokussierung einer Handlungsdimension im Kontext eines ganzheitlichen Handelns.

Welche Anforderungen bzw. sozial-kommunikative Teilkompetenzen jeweils für einen Situationstyp relevant sind, ist nicht zuletzt abhängig von der Bezeichnung bzw. Modellierung der Situation. Ein Instrument zur Erfassung von Kommunikationssituationen ist das Grundmodell des sozial-kommunikativen Handelns.²⁵ Es erfasst die als wesentlich erachteten Kategorien einer sozialen Handlungssituation und bildet die Grund-

²⁵ Vgl. Euler & Reemtsma-Theis, 1999.

lage zur differenzierten Erfassung einzelner sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen.



Das Grundmodell des sozial-kommunikativen Handelns schafft mit seinen einzelnen Komponenten die Basis zur Bestimmung von Handlungsanforderungen, zu deren Bewältigung spezifische Sozialkompetenzen erforderlich sind. Im Einzelnen:

- In einem *agentiven Schwerpunkt* steht das unmittelbare kommunikative Geschehen im Vordergrund, bei dem sich die Kommunikationspartner wechselseitig äussern, ohne dass sie jeweils auch den Kontext der erlebten Situation bewusst halten müssen. Grundlegend für die Bewältigung dieser Anforderungen ist die Fähigkeit, in verbaler und nonverbaler Form bestimmte Äusserungen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene artikulieren bzw. entsprechende Äusserungen von Kommunikationspartnern interpretieren zu können.
- Es wird davon ausgegangen, dass sich eine soziale Kommunikation unter dem Risiko des Scheiterns vollzieht, d. h. mögliche Miss- und Unverständnisse zwischen den Kommunizierenden zu Kommunikationsstörungen führen können. Zur Bewältigung einer solchermassen bestehenden Störanfälligkeit von Kommunikation sind weitere Teilkompetenzen erforderlich. Während im agentiven Schwerpunkt die o. g. Sozialkompetenzen im Vordergrund stehen, sollte der Kommunizie-

rende im Falle von auftretenden Störungen in den *reflexiven Schwerpunkt* wechseln können, um dort zu erkunden und für sich zu klären, welche situativen oder personalen Bedingungen auf das sozial-kommunikative Handeln Einfluss nehmen und es möglicherweise beeinträchtigen könnten.²⁶ In diesem Sinne wird der Kontext der Kommunikation in die Auslegung der Situation einbezogen. Die Kompetenz zu einem Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt soll es ermöglichen, einerseits latente oder manifeste Kommunikationsstörungen wahr- und aufzunehmen, andererseits nach der reflexiven Auseinandersetzung mit den Bedingungen des sozial-kommunikativen Handelns die Kommunikationsprozesse weiterzuführen.

- Gleichermassen können die Kompetenzen im reflexiven Schwerpunkt dazu verwendet werden, sozial-kommunikatives Handeln im agentiven Schwerpunkt erstmals vorzubereiten. In diesem Fall dient die Reflexion nicht zur Aufklärung wahrgenommener Kommunikationsstörungen, sondern der Abklärung wesentlicher Aspekte geplanter Kommunikationssituationen.
- Ein besonderer Fall besteht in der Kompetenz zur Meta-Kommunikation. Dabei besitzt der Kommunizierende die Fähigkeit, sich über die Einzelstandpunkte der Kommunikationspartner zu stellen und die Kommunikation aus der verbindenden Perspektive von mehreren Beteiligten zu führen. Dabei können etwa die Aussagen auf der Sachebene miteinander verglichen oder verbunden werden, oder es werden die gegenseitigen Beziehungsdefinitionen der Kommunikationspartner aufgenommen. Wenn auch nicht zwangsläufig, so schliesst sich eine Meta-Kommunikation häufig an wahrgenommene Schwierigkeiten in einem Gespräch an.

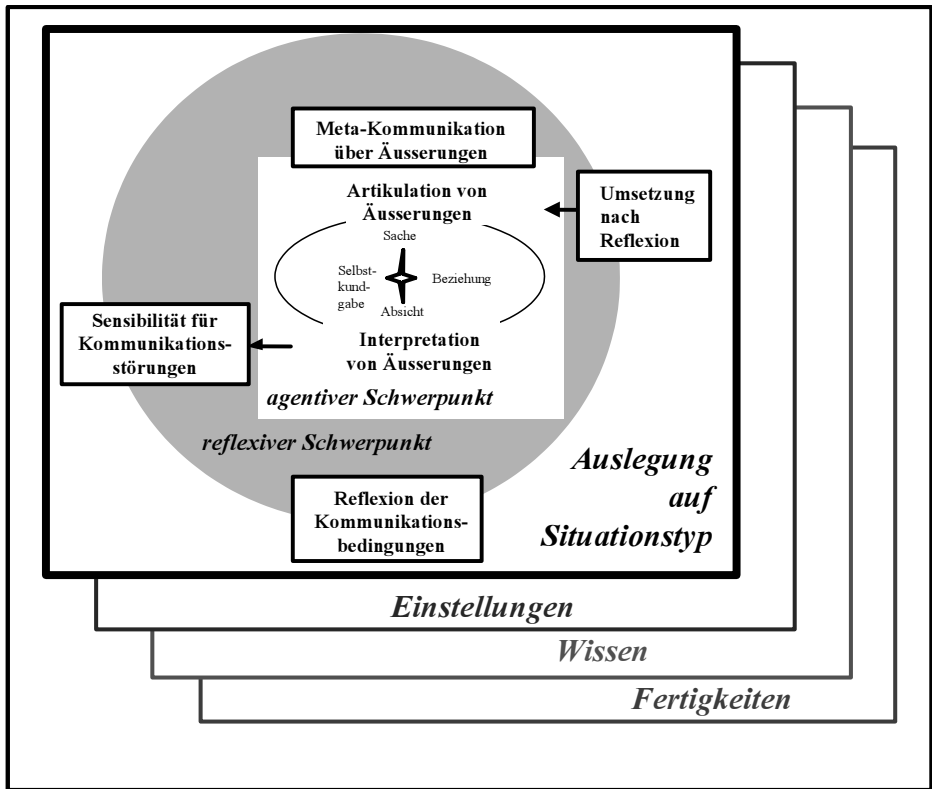
²⁶ Im reflexiven Schwerpunkt wird unterschieden zwischen den situativen und personalen Bedingungen und ihrem Einfluss auf das kommunikative Geschehen. Hinsichtlich der situativen Bedingungen werden die folgenden hervorgehoben: (1) Zeitliche oder räumliche Rahmenbedingungen der Kommunikation; (2) «Nachwirkung» aus vorangegangenen Ereignissen; (3) Soziale Erwartungen an die Gesprächspartner; (4) Gruppenzusammensetzung. Bei den personalen Bedingungen werden folgende als bedeutsam betont: (1) Emotionale Befindlichkeit (Gefühle); (2) Normative Ausrichtung (Werte); (3) Handlungsprioritäten (Ziele); (4) Fachliche Grundlagen (Wissen); (5) Selbstkonzept («Bild» von der Person). Eine vertiefende Betrachtung dieser Bedingungen erfolgt in Euler und Reemtsma-Theis, 1999, S. 178ff.

Allgemein formuliert liesse sich Sozialkompetenz als die Fähigkeit bezeichnen, in spezifischen Situationstypen mit den jeweiligen Kommunikationspartnern zu kommunizieren, latente und manifeste Kommunikationsstörungen zu bewältigen und im Rahmen einer Meta-Kommunikation die Einzelstandpunkte und -interessen miteinander zu verbinden. Auf der Grundlage der oben skizzierten Erläuterungen liessen sich damit in einem ersten Präzisierungsschritt sechs Kompetenzbereiche unterscheiden, die je spezifische Schwerpunkte des sozial-kommunikativen Handelns ansprechen:

- Verbale/non-verbale **Artikulation** von Äusserungen auf der Sach-, Beziehungs-, Gefühls- und Absichtsebene in spezifischen Situationstypen.
- **Interpretation** von verbalen/non-verbalen Äusserungen auf der Sach-, Beziehungs-, Gefühls- und Absichtsebene in spezifischen Situationstypen.
- **Meta-Kommunikation** über Äusserungen unterschiedlicher Kommunikationspartner in spezifischen Situationstypen.
- **Sensibilität** für latente/manifeste Kommunikationsstörungen in spezifischen Situationstypen.
- **Reflexion** von situativen und personalen Bedingungen erlebter oder geplanter Kommunikationsprozesse in spezifischen Situationstypen.
- **Umsetzung** der Reflexionsergebnisse in agentives Handeln, sei es als Weiterführung der Kommunikation nach einer Störung oder als Kommunikationsgestaltung zu einem neuen Anlass.

Sozialkompetenzen *verbinden* dabei unterschiedliche Dimensionen des menschlichen Handelns:

- Sie beinhalten spezifische *Fertigkeiten und Techniken* im Hinblick auf die Gestaltung spezifischer Ereignisse in Kommunikationssituationen, insbesondere im agentiven Schwerpunkt (z. B. verständlich präsentieren, aktiv zuhören).
- Sie beinhalten ein *Wissen* über Kommunikation und den Spezifika der jeweiligen Situationstypen (z. B. Kategorien zur Beschreibung und Analyse von Kommunikationssituationen und -störungen, Wissen über Beziehungsblocker und Killerphrasen).
- Sie beinhalten affektive Qualitäten bzw. *Einstellungen* gegenüber Kommunikationssituationen und -partnern (z. B. Streben nach Durchsetzung der eigenen Interessen, Bemühen um Verständigung, Bereitschaft zur Unterordnung und Anpassung, Vermeiden von Konflikten, Vertrauen/Misstrauen gegenüber Partnern, Kooperations- vs. Wettbewerbshaltung).



Die Anwendung des Grundmodells soll skizzenhaft am Beispiel der Beratung in Finanzanlagen durch einen Bankmitarbeiter illustriert werden:

- Artikulation: Möglichkeiten der Anlage zielgruppengerecht verständlich präsentieren.
- Interpretation: Problemhintergrund des Kunden (Liquiditätswünsche, Anlage für Kind ...) erschliessen.
- Meta-Kommunikation: Interesse der Bank (eigene Fonds ...) und des Kunden abgleichen; in Gruppenberatung unterschiedliche Interessen (z. B. zwischen Ehepartnern) erschliessen.
- Sensibilität: Kunde zeigt Widerstände gegen das Angebot, ohne diese offen zu diskutieren.
- Reflexion: Fachliche Unsicherheit, Misstrauen gegenüber Bank, Komplexität der Informationen überfordert die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit beim Kunden u. a. begründen Kommunikationsstörungen.

- Weiterführung nach Feststellung von möglichen Störungen: Information und Anschlussstermin vereinbaren; Wiederholung zentraler Informationen; Nachfragen bei Zweifel ...

4.3 Klärung der Wertausrichtung

Die Bestimmung von sozial-kommunikativen Teilkompetenzen einzig aus den analysierten Anforderungen eines Situationstyps impliziert eine funktionalistische Betrachtung. Aus diesem Grunde ist im Kontext der Curriculumentwicklung ein weiterer Schritt erforderlich, nämlich die Klärung der verfolgten Wertausrichtung bei der Anwendung der Sozialkompetenzen. Insbesondere an dieser Stelle kommen die Einstellungen bzw. die moralischen Grundhaltungen ins Spiel, mit denen eine Kommunikation aufgenommen und gestaltet wird.

Die folgenden Beispiele sollen einen Einblick in die Bedeutung der normativen Grundlegung für das sozial-kommunikative Handeln in bestimmten Situationstypen geben:

- Ein Beratungsgespräch kann mit der Grundhaltung geführt werden, dass die Findung, Klärung und Lösung des Kundenproblems die höchste Priorität besitzt; andererseits kann aber auch die (kurzfristige) Umsatz-/Gewinnmaximierung als oberstes Ziel fungieren.
- Eine Teambesprechung kann mit der Einstellung geführt werden, durch ein Argumentationsfeuerwerk von den Problemen abzulenken («if you can't convince them, confuse them») – oder aber die Argumente, Gefühle usw. auf den Tisch zu bekommen und eine konstruktive Lösung zu erreichen.
- Ein Konfliktgespräch mit einem Kollegen kann mit der Einstellung des Unterordnens/Anpassens, der Durchsetzung eigener Interessen oder der kompromissorientierten Verständigung aufgenommen werden.
- Eine Moderation kann mit der Einstellung verfolgt werden, den eigenen Interessen zum Durchbruch zu verhelfen oder alle Positionen in einen fairen Ausgleich zu bringen, alle Fakten auf den Tisch zu bringen oder unliebsame Informationen zu unterdrücken usw.

Das verfolgte Vorgehen gibt keine abschliessende und verbindliche Wertausrichtung vor, sondern es mahnt die Bewusstmachung und Klärung divergierender Orientierungen an und drängt auf eine Thematisierung und Verständigung zwischen den für die Curriculumentwicklung Verantwortlichen. Um diese Klärung vornehmen zu können, bedarf es einerseits

der Bewusstmachung der vertretenen Wertausrichtung, andererseits der Identifizierung möglicher Gegensätze im Rahmen des jeweiligen Situationstyps.

Als Ergebnis der curricularen Aktivitäten entsteht eine Liste von sozial-kommunikativen Teilkompetenzen im Sinne von relevanten Handlungskompetenzen für einen bestimmten Situationstyp, die als Lernziele für die weitergehende methodische Gestaltung von Lernumgebungen verwendet werden können.

5 Lehrmethodische Dimension: Wie können Sozialkompetenzen methodisch gefördert werden?

5.1 Annäherungen

Auch wenn die Frage der prinzipiellen Förderbarkeit von Sozialkompetenzen insbesondere aus entwicklungspsychologischer Sicht durchaus kontrovers diskutiert werden kann,²⁷ so wird eine prinzipielle Förderbarkeit unterstellt.

Zur Förderung von Sozialkompetenzen werden im Rahmen so genannter Persönlichkeitstrainings zahlreiche Methodenkonzepte angeboten. Pointiert zusammengefasst können die folgenden Richtungen unterschieden werden:²⁸

- Entwicklung einzelner Fähigkeiten oder Techniken, gegebenenfalls verknüpft mit zielgruppenspezifischen beruflichen Problemsituationen. Es kommt prinzipiell die gesamte Bandbreite didaktischer Methoden in Frage (z. B. Vortrag, Plenumsdiskussion, Rollenspiel), dazu treten gruppendynamische Trainingsformen (z. B. Encounter-Gruppen, Sensitivity-Training, Outdoor-Training) sowie Körper- und Bewegungsverfahren (z. B. Atemarbeit, Tai Chi, Yoga).

²⁷ Vgl. Euler, 2001 mit einer Skizze der Argumente. In vehementer Form wird die These von der Nicht-Veränderbarkeit der Persönlichkeit neuerdings von Malik (2000, S. 121ff.) vorgetragen. Entsprechend sieht er die Aufgabe des Managements darin, «Menschen so zu nehmen, wie sie sind, ihre Stärken herauszufinden und ihnen durch entsprechende Gestaltung ihrer Aufgaben die Möglichkeit zu geben, dort tätig zu werden, wo sie mit ihren Stärken eine Leistung erbringen und Ergebnisse erzielen können» (S. 123). Die Vehemenz relativiert sich jedoch zu einem pädagogischen Allgemeinplatz, wenn er darauf hinweist, dass Menschen sich nur selbst entwickeln bzw. ändern können (S. 248), um dann viele Überlegungen auf die Frage zu verwenden, welche Elemente «für die Förderung und Entwicklung von Menschen in Organisationen beachtet werden müssen» (S. 250ff.).

²⁸ Vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 28 sowie S. 160ff.

- Ganzheitliche Ansätze auf der Grundlage kommunikationstheoretischer oder auch psychotherapeutischer Paradigmata.²⁹
- Dazu kommen Ansätze mit esoterisch-spirituellen Schwerpunkten (z. B. Feuerlauf, schamanistische Rituale, Positives Denken, Tarot).

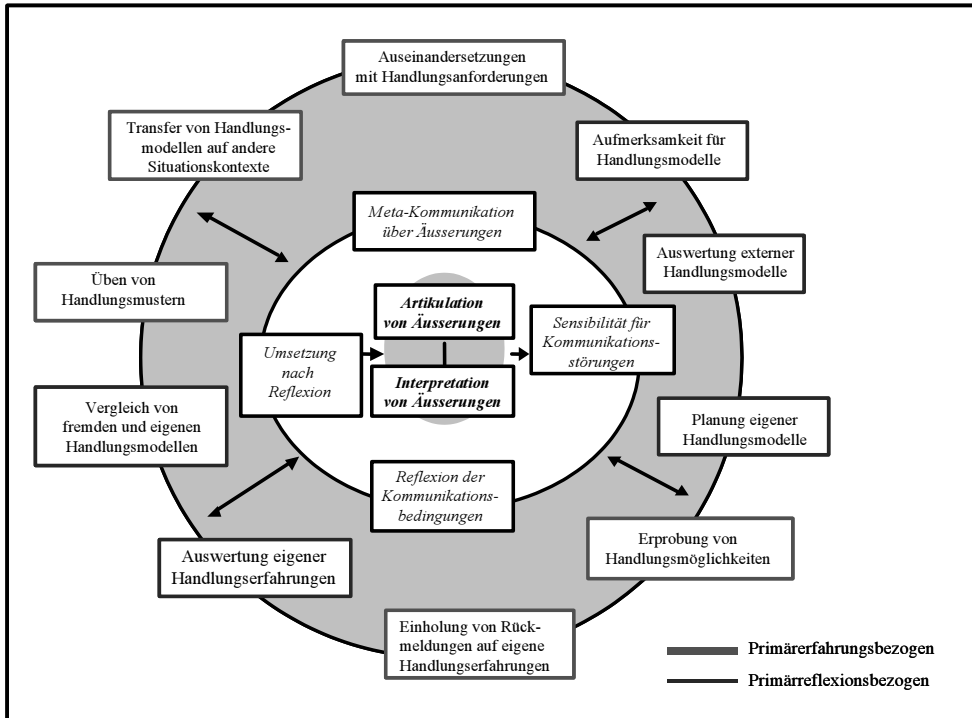
5.2 Lerntheoretische Fundierungen des Lernens von Sozialkompetenzen

Euler hat in einer ausführlichen Analyse die gängigen Lerntheorien auf die Frage hin untersucht, inwieweit sie Hinweise für die lehrmethodische Förderung von Sozialkompetenzen geben.³⁰ Obwohl die untersuchten Lerntheorien zumeist für die Entwicklung kognitiver Handlungskompetenzen entwickelt wurden, so bieten sie doch zahlreiche Ansatzpunkte für die Beantwortung der Frage nach den bedeutsamen Lernschritten für den Aufbau sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen. Im Einzelnen werden zentrale Lernschritte dargestellt, von deren Aktivierung vermutet wird, dass sie die einzelnen der weiter oben unterschiedenen sozial-kommunikativen Teilkompetenzen unterstützen können. Es wäre empirisch zu klären, ob die Schritte geeignet sind, alle Teilkompetenzen in gleichem Masse aufzubauen. Obwohl die Lernschritte notwendigerweise in einer linearen Folge dargestellt werden und dabei eine plausible Aufbau-logik erkennbar ist, wird davon ausgegangen, dass je nach Situationsbedingungen und konkreten Zielbezügen einzelne Schritte eine unterschiedliche Bedeutsamkeit besitzen können und zudem hinsichtlich der Schrittfolge eine zirkuläre Beziehung besteht. Grundlegend für den Aufbau sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen und damit für den Durchlauf der Lernschritte erscheint die *Leitlinie, dass sich praktische Erfahrungen mit theoretischen Reflexionen verzahnen sollen.*

²⁹ Leidenfrost, Götz und Hellmeister unterscheiden im Einzelnen: verhaltenstherapeutische Verfahren (Rollenspiele, Verhaltenstraining); tiefenpsychologische Verfahren (z. B. Psychoanalyse); humanistische Ansätze (Transaktionsanalyse, Logotherapie, Gesprächstherapie); systemische und familientherapeutische Ansätze; Entspannungsverfahren (z. B. autogenes Training); suggestive Verfahren (z. B. NLP, Hypnose, Imaginationsarbeit); transpersonal-psychologische Verfahren (z. B. Meditation, Biographiearbeit).

³⁰ Vgl. Euler, 2001.

Lernschritte zur Entwicklung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen



Die in dem Modell skizzierten Lernschritte sollen im Folgenden am Beispiel des Situationstyps «Verkaufsberatung» illustriert werden:

- ***Auseinandersetzung mit problemhaltigen sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen***

Wesentlicher Ausgangs- und Bezugspunkt für das Lernen ist die Konfrontation mit einer sozial-kommunikativ herausfordernden Problemsituation. Der Lernende erkennt zum einen die aus der Situation resultierenden Handlungsanforderungen an ihn, und er ist bereit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Das Bewusstsein der Schwierigkeit sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihr können einen wesentlichen Faktor der Motivation des Lernenden darstellen.

Beispiel: Der Lernende erkennt, dass er nicht die richtigen Worte und Einstellungen findet, wenn Kunden ihn in einer arroganten Weise

ansprechen. Da ihn dies ärgert, ist er bereit, sich um angemessene Handlungsformen zu bemühen.

- ***Aufmerksamkeit für sozial-kommunikative Handlungsmodelle***

Der Lernende richtet seine Aufmerksamkeit auf Modelle, die die relevanten Handlungsanforderungen in einer spezifischen Weise aufnehmen und repräsentieren. Sofern die Modelle nicht unmittelbar verfügbar sind, bemüht er sich darum, problemspezifische und relevante Modelle aufzufinden. Die Beobachtung der Modelle konzentriert sich primär auf jene Handlungsaspekte, die für den Lernenden problematisch erscheinen. Dabei geht es nicht notwendigerweise um ein vermeintliches Idealhandeln des Modells; auch ambivalente oder unbefriedigende Handlungsformen können als Lernerfahrung wertvoll sein (Lernen aus Fehlern u. a.).

Beispiel: Der Lernende achtet auf Dialoge, die sich aus dem (arroganten) Auftreten eines Kunden gegenüber dem Verkaufspersonal entwickeln. Er achtet insbesondere auf das Handeln des Verkäufers.

- ***Auswertung externer sozial-kommunikativer Handlungsmodelle***

Der Lernende sichert für sich die Beobachtungserfahrungen, indem er sich die einzelnen Handlungen der Modelle bewusst macht. Des Weiteren geht er der Frage nach, inwieweit die Beobachtungen in das eigene Handeln integriert werden können, um die subjektiv als problematisch erkannten Handlungsanforderungen besser bewältigen zu können. In diesem Sinne wird ein situationsbezogenes Wissen über Kommunikation aufgebaut und im Hinblick auf seinen Nutzen für das eigene Handeln reflektiert.

Beispiel: Der Lernende beschreibt für sich die zentralen Handlungen des beobachteten Verkaufspersonals, die seiner Ansicht nach im Hinblick auf das Auftreten gegenüber den Kunden bedeutsam sind. Zudem überlegt er, inwieweit er einzelne dieser Handlungen übernehmen möchte.

- ***Planung eigener sozial-kommunikativer Handlungsmodelle***

Der Lernende entwickelt einen Entwurf für das eigene sozial-kommunikative Handeln, wobei die Planung sowohl das angestrebte Ziel (das «Wunschhandeln») als auch Teilhandlungen (i. S. v. Zwischenzielen) umfassen kann. Im Einzelnen befasst sich dieser Schritt mit der Suche nach subjektiv angemessenen Möglichkeiten eines sozial-kommunikativen Handelns sowie der Entscheidung für konkrete Handlungsschritte.

Beispiel: Der Lernende denkt sich in die Rolle des Verkäufers und entwickelt eine Planung, wie er im Kontakt mit dem Kunden handeln würde. Dabei wird er sich über sein Ziel klar und benennt wesentliche Handlungen, die er zur Erreichung des Ziels einsetzen könnte.

- ***Erprobung von sozial-kommunikativen Handlungsmöglichkeiten***

Der Lernende setzt seine Handlungsplanung um und führt die entworfenen Handlungsschritte aus.

Beispiel: Der Lernende begibt sich in eine (reale oder simulierte) Verkaufssituation und bemüht sich, im Falle eines entsprechenden Kundenverhaltens seine Handlungsplanung zu verfolgen.

- ***Einholung von Rückmeldungen auf eigene sozial-kommunikative Handlungserfahrungen***

Der Lernende akzeptiert oder bemüht sich um Rückmeldungen auf seine Handlungserfahrungen, um Ansatzpunkte für die Reflexion des eigenen Handelns aufzubauen. Eine solche Art der Fremdevaluation kann dabei der Vergewisserung eigener Eindrücke dienen, aber auch die Korrektur einzelner Handlungsaspekte auslösen. Anders als im klassischen Verständnis eines Verstärkungslernens geht es nicht um die Anpassung an ein extern vorgegebenes Idealverhalten, sondern um die Auslösung von eigenverantwortlichen Reflexionsprozessen.

Beispiel: Der Lernende spricht Personen an, die ihn in einer Verkaufssituation erlebt haben, oder er schildert den Verlauf einer entsprechenden Situation, und er bittet um eine Rückmeldung der Eindrücke im Hinblick auf die Situation.

- ***Auswertung eigener sozial-kommunikativer Handlungserfahrungen***

Der Lernende reflektiert sein eigenes sozial-kommunikatives Handeln. In einem Strang der Auswertung macht er sich die praktizierten Handlungsweisen bewusst und trägt zu einer Sicherung bzw. einem Behalten der Erfahrungen bei. Des Weiteren konzentriert er die Selbstevaluation auf die Frage, was im Hinblick auf diese Handlungen als bewahrenswert und was als veränderungsbedürftig beurteilt wird. Auch in diesem Kontext wird ein Wissen über Kommunikation aufgebaut und im Hinblick auf seinen Nutzen für das eigene Handeln reflektiert.

Beispiel: Der Lernende macht sich sein Handeln in Verkaufssituationen bewusst und prüft, inwieweit einzelne Ereignisse Auslöser für mögliche Veränderungen seines Handelns darstellen.

- ***Vergleich von fremden und eigenen sozial-kommunikativen Handlungsmodellen***

Der Lernende vergleicht unterschiedliche Handlungsmodelle und gewinnt auf diese Weise neue Perspektiven für die Überprüfung des eigenen Handelns.

Beispiel: Der Lernende stellt sein eigenes Handeln in Verkaufssituationen in den Vergleich mit seinen Beobachtungen anderer Verkäufer. Er sucht nach Abweichungen und Unterschieden und macht sich bewusst, inwieweit diese auf bewahrenswerte persönlichkeitspezifische Eigenarten zurückzuführen sind oder inwieweit sie mögliche Alternativen für die Erprobung neuer Handlungsformen darstellen.

- ***Üben von sozial-kommunikativen Handlungsmustern***

Der Lernende konsolidiert und routinisiert spezifische Handlungsschritte durch wiederholtes Üben.

Beispiel: Der Lernende setzt ihm akzeptable Handlungsformen (z. B. Kundenansprachen) im Rahmen eines Verkaufsgesprächs wiederholt ein und entwickelt im Hinblick auf diese Handlungsschritte zunehmend eine Routine.

- ***Transfer sozial-kommunikativer Handlungsmodelle auf andere Situationskontexte***

Der Lernende überträgt situationsgebundene Handlungskompetenzen auf ähnliche Situationen bzw. auf andere Situationstypen.

Beispiel: Der Lernende überträgt seine Erfahrungen im Umgang mit arrogant auftretenden Kunden auf andere Personen in anderen Situationskontexten, z. B. auf den Kontakt mit Vorgesetzten oder Lieferanten.

Die skizzierten Lernschritte lassen sich verkürzt in eine Dramaturgie integrieren, die auch für die didaktische Gestaltung herangezogen werden könnte:

- Ausgehend von einem Zustand der unbewussten Inkompetenz (d. h. bestehende Unzulänglichkeiten in der Situationsbewältigung sind nicht bewusst) ginge es zunächst darum, die Schwächen bewusst zu machen und auf diese Weise eine Situation der bewussten Inkompetenz zu schaffen.
- Als nächste Entwicklungsstufe wird eine Situation der bewussten Kompetenz aufgebaut, in der betont auf ein «richtiges» Handeln geachtet wird.

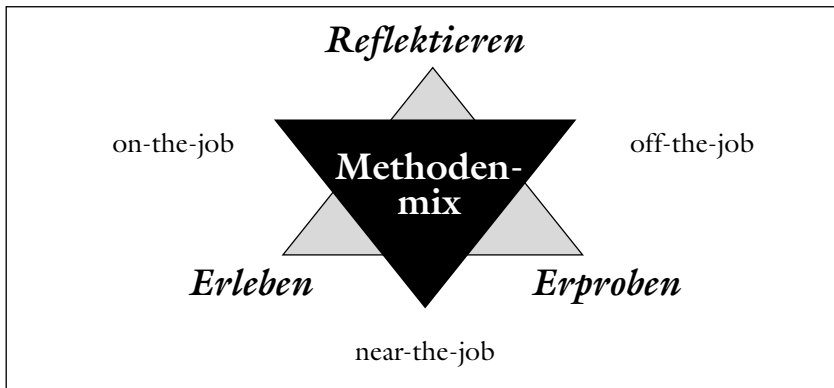
- Im Zielzustand der unbewussten Kompetenz werden die sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen unbewusst richtig bewältigt, d. h. die zur Situationsbewältigung notwendigen sozial-kommunikativen Teilkompetenzen sind soweit verinnerlicht, dass sie routini(si)ert zum Einsatz kommen.

5.3 Prinzipien der methodischen Gestaltung

In Verbindung mit dem Modell, das eine Leitlinie für die Entwicklung lehrmethodischer Designs bietet, können einige grundlegende Prinzipien hervorgehoben werden, die für die Entwicklung geeigneter Lehr-Lernumgebungen zur Förderung von Sozialkompetenzen hilfreich sein können.

- Das Lernen von Sozialkompetenzen ist *kein Ereignis* (z. B. ein x-tägiges Seminar), *sondern ein Prozess* der schrittweisen Entwicklung von *unterschiedlichen* Teilkompetenzen.
- Wesentlich ist das eigenaktive und selbstverantwortliche Lernen der Adressaten. Sozialkompetenzen werden den Menschen nicht eingegeben wie eine Medizin oder ein kräftiger Lebertran. Sie müssen vor allem vorgelebt (oder durch die Reflexion lehrreicher, nicht notwendigerweise nur guter Beispiele grundgelegt) werden. Nicht Belehrung, sondern Erfahrungen sammeln und reflektieren markieren den Wegweiser. Reflexion kann dabei mit «Experten» oder untereinander stattfinden.
- Ein wesentlicher Teil der Methoden lässt sich über das *Konzept des problemorientierten Erfahrungslernens* beschreiben, d. h. reale oder simulierte berufliche Problemsituationen werden zum erlebten Ausgangspunkt von (Selbst- und Fremd-)Reflexion sowie der Erprobung von alternativen Handlungsmöglichkeiten. *Makrodidaktisch* kann die Vielfalt der Ansätze systematisiert werden in «on-the-job», «off-the-job» und «near-the-job»-Massnahmen,³¹ wobei häufig eine ziel- und zielgruppenbezogene Verbindung dieser Ansätze erfolgt.

³¹ Vgl. Wunderer, 2000, S. 415ff.



5.4 Transferförderung als spezifische Herausforderung

Die Übertragung des Gelernten auf die Praxis zählt in der Berufsbildung ebenfalls zu jenen Problemen, die sich im Hinblick auf den Erwerb von Sozialkompetenzen in alter Grundsätzlichkeit, wenn auch in neuem Gewand, stellen. Die Eigenart der Lernsituation – sozial, inhaltlich und zeitlich befinden sich die Lernenden zumeist in einem didaktisch strukturierten Schonraum – kann dazu führen, dass zwar ein Lernerfolg eintritt, der Transfererfolg hingegen ausbleibt.

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf ausgebliebene oder zeitlich begrenzte Transferwirkungen, beispielsweise im Kontext des Führungskräfte trainings,³² des Verkäufer trainings,³³ der Lehrerbildung oder in anderen Formen dual strukturierter Bildungsgänge.³⁴ Vereinzelt werden die teilweise ernüchternden Analysen verbunden mit Vorschlägen für mögliche Massnahmen der Transferförderung. Diese beziehen sich entweder auf die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse oder auf die Schaffung transferförderlicher Rahmenbedingungen ausserhalb der Lehr-Lernprozesse:

³² Von Rosenstiel (1995, S. 45f.) berichtet über ein Führungskräfte training, dessen Evaluation im Hinblick auf verschiedene Sozialkompetenzen nach 4 bzw. 8 Monaten wirksame «Vergessensraten» deutlich machte.

³³ Vgl. Gülpen, 1996, S. 237ff.

³⁴ Vgl. Euler, 1996c.

- Hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen konzentrieren sich die Empfehlungen zum einen darauf, die Lehr-Lernprozesse auf praxisrelevante Problemsituationen aus dem Arbeitsbereich der Lernenden zu beziehen und Lernerfahrungen sozusagen im «Blickkontakt zur Praxis» aufzubauen. Zum anderen muss das Transferieren der (Sozial-)Kompetenzen in praktische Anwendungssituationen selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht werden. Diese Vorstellung steht im Einklang mit Aussagen in didaktischen Theorien, nach denen der Transfer einer neu angeeigneten Kompetenz nicht «automatisch» eintritt, sondern im Lehr-Lernprozess eigener Lernschritte bedarf.³⁵ So wird der Transfer auf neue Anwendungssituationen massgeblich durch wiederholte Anwendungsphasen im Lernprozess gefördert. Die konkrete Ausprägung unterschiedlich arrangierter Anwendungssituationen entscheidet darüber, in welcher Anwendungsbreite die aufgebauten Sozialkompetenzen zur Verfügung stehen. Zudem können mögliche Schwierigkeiten beim Transfer des Gelernten in die Praxis explizit im Rahmen der Lehr-Lernprozesse thematisiert werden.
- Im Hinblick auf die Schaffung transferförderlicher Rahmenbedingungen ausserhalb der Lehr-Lernprozesse wird insbesondere auf die soziale Umwelt des Lernenden eingegangen.³⁶ Um Abwehrhaltungen von Arbeitskollegen oder Vorgesetzten aus Angst vor Veränderungen oder Kritik entgegenzuwirken, können die potenziell Betroffenen oder so genannte Machtpromotoren bereits in die Entwicklung und/oder Durchführung einer Bildungsmassnahme einbezogen werden. Zudem können die Vorgesetzten angehalten werden, etwa nach einem Seminar ein «Transfergespräch» zu führen, in dem mögliche Konsequenzen diskutiert und beispielsweise in einer Zielvereinbarung fixiert werden. Zudem können zum Ende eines Seminars bereits terminierte Follow-up-Treffen die Bedeutsamkeit des Transfers dokumentieren und den

³⁵ Vgl. exemplarisch Aebli (1987, S. 275ff.) und die Ansätze des «situieren Lernens» bei Mandl, Prenzel und Gräsel (1992, S. 135ff.). Dörig (1995, S. 120) betont, dass beim Aufbau einer Wissensbasis darauf zu achten ist, «dass dem Lernenden die Anwendungsbezüge dieses Wissens deutlich werden. Je mehr Anwendungsbezüge mit dem bereichsspezifischen Wissen in einem Lernfeld verbunden werden können, desto breiter sind die späteren Anwendungsmöglichkeiten. Nicht der Abstraktionsgrad des Wissens ist somit für die Breite der Anwendung (des Transfers) entscheidend, sondern die Verankerung von Anwendungsbedingungen in Wissensstrukturen, die dem Lernenden bewusst sind.»

³⁶ Vgl. exemplarisch Neuberger, 1994, S. 184ff.; Gülpen, 1996, S. 11ff., 32.

aufgebauten Lernerfahrungen einen Blick nach vorne verleihen. In diesen Treffen können die am Ende einer Bildungsmassnahme fixierten Transfererwartungen aufgenommen und mit den gewonnenen Erfahrungen kontrastiert werden. Ferner werden so genannte «Lernpartnerschaften» und «Erfahrungsgruppen» angeregt, die sich im Prozess der Umsetzung austauschen und deren Mitglieder sich gegenseitig stützen. Im Übrigen wird für umfassende Bildungsmassnahmen vorgeschlagen, diese zeitlich gestreckt zu organisieren, damit zwischen einzelnen Modulen Zeit für den Transfer bleibt.³⁷

Als Beispiel für die Gestaltung eines transferorientierten Didaktikkonzeptes soll die folgende Sequenzierung gelten:

- Vorbereitungsgespräch zwischen dem Teilnehmer der Massnahme und seinem Vorgesetzten, indem auf die Bedeutung der Massnahme und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Anschluss eingegangen wird. Gegebenenfalls Abschluss einer Zielvereinbarung.
- Hinführung auf das Seminar durch Vorbereitungsaufgaben (Was fällt Ihnen in Ihrer Praxis besonders schwer? Bereiten Sie einen Kurzvortrag zum Thema ... für das Seminar vor.).
- Anwendungsorientierte Seminargestaltung (u. a. Einübung von Anwendung in möglichst realistische Anwendungskontexte i. S. e. situier-ten Lernens; Antizipation und Thematisierung möglicher Transferprobleme in die Praxis).
- Überführung der Seminarerfahrungen in die praktische Anwendung durch Erkundungs- und Beobachtungsaufträge, Hospitationszirkel, Einschätzungsbogen zur Selbstevaluation, Brief-an-sich-selbst u. a. m.
- Erfahrungsaustausch, Follow-up-Seminar.

³⁷ Vgl. hierzu auch von Rosenstiel (1995, S. 49f., 55); Theiss (1995, S. 261) sowie die Überlegungen von Widmer (1985, S. 18) hinsichtlich eines «Partialtransfers», bei dem immer nur Teilkompetenzen in eine Anwendungsphase gelangen und in der Rückmeldung wieder aufgearbeitet werden.

5.5 Methodische Konkretisierungen: Erleben – Reflektieren – Erproben

Ausgehend von dem oben skizzierten Prinzip eines problemorientierten Erfahrungslernens mit seinen drei Konstituenten (Erleben – Reflektieren – Erproben) ist weitergehend zu fragen, welche methodischen Gestaltungselemente diese drei methodischen Schwerpunkte zu fördern vermögen. Diese könnten dann zielbezogen zu variablen Lehr-Lernumgebungen ausgeformt und verbunden werden. Je nach Lernvoraussetzungen sind die Erfahrungsbezüge mehr oder weniger kleinschrittig zu gestalten (z. B. können sich Kommunikationsanalysen auf spezifisch abgegrenzte Verhaltensweisen beziehen, aber auch von offenen Gesprächssituationen ausgehen). Mit Blick auf die Literatur können exemplarisch folgende Zugänge angeführt werden:

– Erleben

- Praxissituationen aufnehmen (erzählend, filmisch usw.).
- Didaktische Situationen inszenieren (Lehren und Lernen vollzieht sich in Kommunikation, d. h. es kann auch auf spezifische sozial-kommunikative Ereignisse hin arrangiert werden, um das so ermöglichte Erleben zum Ausgangspunkt von Reflexion und Kompetenzerwerb zu machen). In diesem Sinne wären die didaktischen Kommunikationssituationen möglichst variantenreich zu gestalten (z. B. Lehr-, Partner-, Gruppengespräche, Argumentationsspiele, Präsentationen, Rollenspiele, Pro- und Contra-Debatte, Expertenhearing usw.).
- Praxissituationen aufsuchen (Betriebserkundung, Praktikum, Exkursion usw.).
- Praxissituationen inszenieren (Formen der Erlebnispädagogik, z. B. Outdoor-Training).³⁸

– Reflektieren

- Situationsanalysen (reale, videoaufgezeichnete – von gelungenen und gestörten Kommunikationssituationen).
- Erfa-Gruppen, Qualitätszirkel.
- Analyse erlebter Situationen.
- Geleitete Beobachtungsaufträge in Lern- oder Praxissituation.
- «Kognitive Kommunikationsübungen» (Fallschilderung – wie würden Sie antworten?; Zitate interpretieren lassen; Ich-Botschaften

³⁸ Vgl. die differenzierte Darstellung von Kölsch, 2001.

formulieren; «Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte» auf der Grundlage von Personenfotos; Mitteilungen paraphrasieren; Wahrnehmung und Interpretation unterscheiden; konstruktives Feedback geben).

- Reflexion im Rahmen von (Team-/Einzel-)Coaching, Mentoring, Patensystemen.
 - Hospitationszirkel, Lernteams, Lernpartnerschaften.
 - Wissen über Situationstyp und Kommunikationsstrukturen/-prozesse (methodische Varianten von Vortrag über Lehrgespräch bis hin zu Formen der selbstgesteuerten Erarbeitung).
 - Reflexion abgelaufener Kommunikationsprozesse (z. B. in Gruppen); Selbst-/Fremdevaluation.
- Erproben
- Kommunikations- und Interaktionsübungen.³⁹
 - Einsatz in Praxissituationen (z. B. gelenkter Praxiseinsatz, job rotation, Sozialpraktikum).⁴⁰
 - videogestützte Rollenspiele, Handeln in Simulationsfirmen.

Für einzelne dieser methodischen Zugänge wurden im Rahmen von Modellversuchen und Gestaltungsprojekten praktische Beispiele entwickelt und veröffentlicht.⁴¹

³⁹ Interaktionsübungen haben häufig ihre Wurzeln in den «gruppendynamischen Laboratorien» der Humanistischen Psychologie. Gudjons (1998, S. 8) ordnet die Übungen in folgende 10 Bereiche: Kennenlernen, Wahrnehmen/Beobachten/Kommunizieren, eigene Person (in der Gruppe) kennen lernen, Vertrauen/Echtheit/Offenheit fördern, Feedback geben und annehmen lernen, Metakommunizieren, Rollen und Normen klären und gestalten, Kooperieren, Konflikte lösen, Kreativität/Phantasie fördern. Es liessen sich weitere Bereiche begründen (z. B. Zuhörübungen), gegebenenfalls mit Bezug auf die Kategorien des Grundmodells.

⁴⁰ Führungskräfte werden in Institutionen geschickt, in denen sie sich mit für sie fremden Randgruppen auseinandersetzen müssen (z. B. Gefängnis, psychiatrische Klinik, Asylbewerberheim, Altenheim, Drogenentziehungsklinik, Kinder- und Jugendpsychiatrie). Prototypisch für diese Orientierung steht das Projekt «Seitenwechsel» in der Schweiz (Migros, UBS u. a.). Vgl. im Einzelnen Hauser, 2001.

⁴¹ Exemplarisch: An Modellversuchen sind beispielsweise die beiden Wirtschaftsmodellversuche «Kundenorientierte Kommunikation» (1998–2001; Universität Erlangen-Nürnberg) und «Vermittlung von Sozialkompetenzen für eine gruppenorientierte Arbeitsorganisation» (1995–1998; BFZ Nürnberg) zu nennen. Für die betriebsinterne «Kommunikation im Team» (KOMMIT) legten Beitinger und Mandl ein Seminarpaket vor.

Neben diesen methodischen Zugängen, die spezifisch auf die Unterstützung einzelner Lernphasen innerhalb des weiter oben skizzierten Gesamtmodells ausgerichtet sind, können auch die verbreiteten methodischen Grundformen des Lehrens und Lernens (z. B. Lehrgespräch, Gruppenarbeit) auf die Potenziale zur Förderung spezifischer sozial-kommunikativer Teilkompetenzen untersucht werden. Im Einzelnen wäre zu analysieren, welche Gestaltungsvariablen diese Grundformen besitzen und wie diese nicht nur zur Fundierung kognitiv-fachlicher Handlungskompetenzen, sondern auch zur Förderung spezifischer sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen eingesetzt werden können.⁴²

⁴² Für das Lehrgespräch wurde eine solche Analyse in einem Forschungsprojekt durchgeführt; vgl. Bauer-Klebl, Euler und Hahn, 2001.

6 Evaluative Dimension: Wie können Sozialkompetenzen im Rahmen einer Lernerfolgsprüfung festgestellt und beurteilt werden?

Es ist nahezu eine pädagogische Kalenderweisheit, dass die Prüfungs- bzw. Evaluationspraxis massgeblich die Wirksamkeit von Lehrangeboten bestimmt. In der Wahrnehmung der Lernenden gilt zumeist das als wertvoll, was auch geprüft wird. Und vor diesem Hintergrund sind anspruchsvolle Lernziele wie die Förderung von Sozialkompetenzen auch über anspruchsvolle Prüfungsverfahren zu evaluieren.

Evaluationsfragen werden traditionell mit der Überprüfung einer Bildungsmassnahme oder eines Bildungsgangs verbunden, obwohl die zugrunde liegenden diagnostischen Theorien auch im Bereich der betrieblichen Personalauswahl oder der beruflichen Eignungsprüfung ihren Platz haben. Im Kontext der beruflichen Erstausbildung gerät die Evaluationsfrage schnell in den Sog der kritischen Diskussion über Inhalt und Organisation der Abschlussprüfung. Die verbreitete Kritik erhält neue Nahrung durch das Argument, an der Qualität der Berufsausbildung ändere sich solange nicht viel, bis die in den Ordnungsgrundlagen fixierten anspruchsvollen Ausbildungsziele (u. a. Sozialkompetenzen) auch in die Abschlussprüfungen einfliessen würden. In einem Forschungsprojekt des DIHT wird dazu angemerkt, Sozialkompetenzen wie etwa Team- oder Kommunikationsfähigkeit zielten auf den direkten Umgang mit anderen Menschen ab und könnten daher auch nur in sozialen Situationen zum Ausdruck kommen.⁴³ Reisse differenziert hier und schliesst die Evaluation von Kooperationsfähigkeit in punktuellen Prüfungen aus, nicht hingegen Kommunikationsfähigkeiten.⁴⁴ Andererseits werden im Rahmen der mündlichen Prüfung verstärkt Bezüge zu Sozialkompetenzen hergestellt, beispielsweise in der neuen Ausbildungsordnung für Versicherungskaufleute in Deutschland, nach der ein Kundenberatungsgespräch simuliert werden soll. Es bliebe zudem die Möglichkeit, entsprechende Sozialkompetenzen prozessbezogen etwa im Rahmen des Berufsschulunterrichts zu prüfen und im Zeugnis auszuweisen. Abgesehen von den ausbil-

⁴³ Vgl. DIHT, 1995, S. 47.

⁴⁴ Vgl. Reisse, 1995, S. 48ff.

dungspolitischen Implikationen scheint aber auch dieser Weg nicht mühe-los beschreitbar zu sein. So wird aus einem Schulmodellversuch berichtet, dass die Evaluation ausgewählter Sozialkompetenzen der Schüler während des Unterrichts anhand einer Beobachtungsscheckliste von den Lehrern als Überforderung gesehen wurde.⁴⁵ Demnach scheint sich die Aussage Seyfrieds zu bestätigen, nach der «Beurteiler kaum in der Lage sind, mehr als sieben Beurteilungskriterien unabhängig voneinander zu unterscheiden».⁴⁶

Trotz der offenen Forschungsfragen liegen auch für die Evaluation von Sozialkompetenzen einige Erfahrungen vor. Hinzuweisen wäre auf die Überlegungen zur Selbstevaluation⁴⁷ sowie auf die Ansätze aus dem Bereich der Managementdiagnostik,⁴⁸ beispielsweise im Kontext der Eignungs- oder Potenzialdiagnose im Rahmen eines Assessment-Centers. Des Weiteren wären die Erfahrungen aus der Evaluation sozialkompetenzbezogener Seminare aufzunehmen. Obwohl entsprechende Seminar-evaluationen zumeist die Zufriedenheit der Teilnehmer und weniger den Lern- oder gar Transfererfolg im Bereich von Sozialkompetenzen überprüfen,⁴⁹ gibt es einige Beispiele, die als Ansatzpunkte für weitergehende Arbeiten dienen können.⁵⁰

Im Einzelnen sind für die Gestaltung einer Lernerfolgsprüfung die folgenden Fragen zu unterscheiden.

– Wer evaluiert?

Grundlegend stehen sich Formen der Selbst- und der Fremdevaluation gegenüber. Bei der Selbstevaluation ist der Lernende selbst die relevante

⁴⁵ Vgl. Matthes, 1996, S. 75ff. Als mögliche Konsequenz werden Zertifikate ohne Beurteilung, aber mit Beschreibung der Lernsituation, empfohlen. Erwägenswert sind ferner Selbstbeurteilungen der Schüler (so genannte Peer-ratings), die mit den Fremdbeurteilungen der Lehrenden abgeglichen werden – Erprobungen im Modellversuch zeigten weitgehende Übereinstimmungen zwischen Eigen- und Fremdbeurteilung.

⁴⁶ Seyfried, 1995c, S. 143. Ähnliche Befunde werden aus der Untersuchung des Beobachterverhaltens in Assessment-Centern berichtet, vgl. Sackett & Dreher, 1982.

⁴⁷ Vgl. Seyfried, 1995c.

⁴⁸ Vgl. Sarges, 1995; Schmidt, 1995; Schuler & Barthelme, 1995, S. 96ff.

⁴⁹ Vgl. die Befunde in Gülpen, 1996, S. 25f., 87f.

⁵⁰ Vgl. die Evaluation eines Verkaufstrainings von Gülpen (1996, S. 202ff.), die aufgrund der geringen Stichprobe (N = 16) weniger wegen ihrer Ergebnisse, sondern mehr im Hinblick auf das transparent vermittelte Untersuchungsdesign einen hohen Illustrationswert besitzt.

Evaluationsinstanz, gegebenenfalls auf der Grundlage eingeholter Rückmeldungen aus seinem Umfeld. Bei der Fremdevaluation können unterschiedliche Personen zur Quelle der Evaluation werden; neben dem externen Prüfer sind dies beispielsweise Peers oder externe Kommunikationspartner wie Kunden, Lieferanten, Kollegen.

– Was wird evaluiert?

Prinzipiell kann sich die Messung und die Beurteilung von Sozialkompetenzen auf Zufriedenheits-, Lern- oder Transfererfolg konzentrieren.

– Mit welchen Verfahren und Instrumenten wird evaluiert?

Aus der Vielzahl möglicher Verfahren sollen exemplarisch die folgenden hervorgehoben werden:

- Situationsübungen (z. B. Gruppendiskussionen, Präsentation, Rollenspiel über spezifische Gesprächssituation).
 - Beobachtungsverfahren (im Hinblick auf Verhalten in Prüfungs-, Lern- oder realer Praxissituation); non-reaktive/reaktive Verfahren.
 - Konstruktionsübungen (z. B. Situationsaufgabe zur Prüfung von Artikulations- und Interpretationskompetenzen).
 - Lernzielorientierte Befragung; schriftlich/mündlich; verschiedene Varianten (Blitzlicht, Fragebogen, Interview usw.).
 - Testdiagnostische Verfahren, Ratings.⁵¹
- Wie wird das Evaluationsergebnis dokumentiert?
Neben den üblichen Noten sind hier Wortgutachten und Rückmeldegespräche als die verbreitetsten Verfahren zu nennen.

In der Literatur werden die folgenden Kriterien und Aspekte hervorgehoben, die sich bei der Gestaltung eines Evaluationssystems häufig als kritisch erweisen:

- Klassischer Konflikt zwischen Validität und Prüfungsökonomie – zumeist wird es hier auf die Entwicklung von finanzierbaren und legitimierbaren Kompromissen ankommen.
- Bandbreite – Fidelitäts-Dilemma: Ein einzelnes Prüfungsverfahren kann nicht zugleich umfassende und präzise Informationen erzeugen. Zur Steigerung der Präzision müssen Fragen bzw. Prüfungssettings relativ eng formuliert werden. Will man umfassende Aspekte in den Blick nehmen, etwa «Problemlösung in komplexen Situationen», dann be-

⁵¹ Vgl. Sarges & Wottawa, 2001.

nötigt man breit streuende, viele Dimensionen gleichzeitig berührende Informationen.

- Berücksichtigung des Gütekriteriums der Objektivität, insbesondere in den Facetten Auswertungsobjektivität (verschiedene Prüfer kommen zu gleichen Ergebnissen) und Durchführungsobjektivität (gleiche Rahmenbedingungen bei der Prüfungsdurchführung).
- Problem der Abgrenzung von Fach- und Sozialkompetenzen.
- Vorbereitung der Prüfenden.

Auch für den Bereich der Prüfung von Sozialkompetenzen gibt es erste Erfahrungen aus Modellversuchen⁵² und Pilotprojekten,⁵³ die aufgenommen und weiterentwickelt werden können. Zudem liegen aus der Assessment-Center-Literatur vielfältige Übungen vor, die teilweise auf die Evaluation von spezifischen Sozialkompetenzen gerichtet sind.

⁵² Exemplarisch sei auf die Wirtschaftsmodellversuche «Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeit im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsbildung» (1996–1999; Mercedes-Benz, Werk Würth) und «Kundenorientierte Kommunikation» (1998–2001; Universität Erlangen-Nürnberg) hingewiesen.

⁵³ Vgl. DaimlerChrysler, 1999.

7 Institutionell-organisatorische Dimension: Welche Rahmenbedingungen sind anzustre- ben, damit die didaktische Förderung von Sozialkompetenzen unterstützt wird?

Die Förderung von Sozialkompetenzen vollzieht sich unter spezifischen Rahmenbedingungen einer Organisation, in denen die Lernenden komplementäre oder widersprüchliche Erfahrungen machen können.

– Beispiel 1:

Ein Mitarbeiter absolviert eine Bildungsmassnahme zur Förderung der Kommunikation in kooperativen Teams. Seine Arbeitssituation ist hingegen geprägt durch Vorgesetzte, die als Einzelkämpfer agieren, durch Kollegen, die Kooperation im Team einzig als Mittel zur strategischen Vorteilsgewinnung betrachten, durch eine Organisationskultur, die Teamleistung nicht honoriert.

– Beispiel 2:

Ein Student besucht ein Seminar an der Universität, das auf eine verständigungsorientierte Konfliktbewältigung abzielt. Erlebt er die Umsetzung dieser Prinzipien in der Universität, wenn er mit den Dozenten oder Verwaltungsmitarbeitern gegensätzliche Interessen ausficht, oder wird er auf hierarchische Definitionsmacht und vermeintlich unumstössliche Verwaltungsvorgaben verwiesen? Erlebt er in Lehrveranstaltungen Situationen, in denen er entsprechende Kompetenzen anwenden kann (z. B. bei der Bearbeitung von Fallstudien oder der Praktizierung von Kleingruppenarbeit)? Bleibt das Prinzip erkennbar, wenn der Lehrveranstaltungsplan jenseits des reflektierten Nachdenkens und praktischen Erprobens entsprechender Sozialkompetenzen die Vermittlung von Fachtheorien vorsieht und über Marktstrategien, Überleben im Wettbewerb und Ausschalten unliebsamer Konkurrenz nachgedacht wird?

Die Förderung von Sozialkompetenzen beinhaltet in einer solchermassen weitgefassten Betrachtung mehr als die individuelle Förderung. Aus Sicht einer Führungskraft gibt es über das Individuum hinaus drei weitere Bezugspunkte der Förderung:

- Teams/Arbeitsgruppen; z. B. entwicklungsfördernde Teamzusammensetzung (wer passt zusammen im Interesse eines innovationsförderlichen,

konstruktiven Gruppenprozesses? Suche nach dem geeigneten Mass von Heterogenität); Aufbau einer Feedbackkultur; Konfliktmanagement; soziale Sensibilität in Gruppen.

- Organisationsstrukturelle Rahmenbedingungen: Viele betriebliche Konflikte sind Ergebnis von Mängeln in der Organisation, z. B. unklare Ziele, intransparente Information, schlechte Sitzungsvorbereitung und -auswertung. Auftretende Probleme werden dann ungerechtfertigterweise psychologisiert.
- Organisationskulturelle Rahmenbedingungen, z. B. Lernen aus Fehlern als gelebte Praxis; couragiertes Nein-Sagen statt Ja-Sager-Mentalität, öffentliche Belobigung unkonventioneller Ideen und couragierter Verhaltensweisen; spontanes Mitankpacken in Stresssituationen; Werte, Visionen und Unternehmensleitbilder müssen vorgelebt, nicht nur postuliert werden – Führungskräfte als Kulturvermittler.

Eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen für den Erwerb und Transfer von Sozialkompetenzen kommt den Führungskräften zu. Unter dem Transferaspekt tritt die Frage in den Vordergrund, wie durch «fördernde Kontextgestaltung (strukturelle Führung)» und «ziel- und mitarbeitergerechte Beziehungsgestaltung (interaktive Führung)»⁵⁴ die Entwicklungsprozesse unterstützt werden können. In diesem Sinne wird die Förderung von Sozialkompetenzen zu einer Anforderung an Führungskräfte, d. h. Führungskräfte übernehmen in diesem Sinne didaktische Aufgaben.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. Wunderer, 2000, S. 3. Die strukturelle Führung korrespondiert hochgradig mit der in der Arbeitspsychologie aufgeworfenen Frage, durch welche Massnahmen vorauslaufender oder begleitender Qualifizierung sowie durch welche Faktoren der Arbeitsgestaltung eine Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden kann (vgl. Ulich, 1994). Eine zentrale Kategorie auch für die Förderung von Sozialkompetenzen spielt dabei der Grad an Autonomie bzw. Handlungsspielraum am Arbeitsplatz, wobei die Zusammenhänge komplex sind (vgl. Ulich, 1994, S. 404f., 413).

⁵⁵ Vgl. Dumpert, 2000, S. 184ff. In diesem Zusammenhang werden Führungskräfte häufig in der Rolle des Beraters, Coachs, Mentors, Supervisors, Moderators oder Tutors gesehen. «Führungshandeln geht ... z. B. dann in Lehrhandeln über, wenn gemeinsam vereinbarte Ziele im Sinne von Lehr-/Lernzielen angestrebt werden, im Arbeitsprozess Situationen extra zum Zwecke des Lehrens und Lernens geschaffen oder bestehende Arbeitssituationen in ihrer didaktischen Relevanz begriffen und diese lernzielorientiert gestaltet werden.» (Dumpert, 2000, S. 190)

Im Kontext der Diskussion über die Entwicklung von Lernenden Organisationen kommt der Führungskraft die zentrale Aufgabe der Initiierung und Etablierung organisationalen Lernens zu. Sie sind Antreiber und Gestalter von Veränderungsprozessen, Coaches der Mitarbeiter, Unterstützer selbstorganisierter Entwicklungen u. a. m. Dumpert identifiziert u. a. die folgenden Gestaltungsbereiche einer Führungskraft, die für Ziele der Förderung von Sozialkompetenzen nutzbar gemacht werden können:⁵⁶

- Gestaltung von Führungssituationen (z. B. Mitarbeitergespräche, Teambesprechungen) unter dem Aspekt der Förderung von (spezi-fischen) Sozialkompetenzen. Methodische Ansatzpunkte zur För-derung situationstypischer Sozialkompetenzen bestehen beispielsweise in der Offenlegung von selbst verwendeten Gesprächsführungstech-niken (z. B. im Hinblick auf Gesprächssituationen, die für den Mit-arbeiter relevant sind), dem regelmässigen Feedback (Anerkennung und Kritik) oder der vor- bzw. nachbereitenden Flankierung von Sozial-kompetenzseminaren.
- Gestaltung der Rahmenbedingungen für relevante Kommunikationssituationen im Arbeitsbereich des Mitarbeiters (z. B. Kundenberatung, Verkauf). Hierzu zählen beispielsweise die Gewährleistung von heraus-fordernden Arbeitsaufgaben (z. B. Einsatz nach Absolvierung eines Seminars; job-rotation), die Bereitstellung von räumlich und zeitlich angemessenen Arbeitsstrukturen (z. B. Beratungszeit, -zimmer, bewäl-tigbarer Kundenkreis), von förderlichen Anreizsystemen (z. B. Umsatz-höhe vs. Kundentreue als Indikatoren für Erfolgsbeteiligung) u. a. m.
- Gestaltung von «near-the-job»-Situationen zur Reflexion relevanter Arbeitserfahrungen (z. B. Coaching, Qualitätszirkel, Erfahrungsaus-tauschgruppen).

⁵⁶ Vgl. Dumpert, 2000, S. 191ff. Die drei Bereiche werden bei Dumpert an-schliessend für den Situationstyp «Kundenorientierte Beratung» im Hinblick auf vier Handlungsfelder ausgelegt und entfaltet: Schaffen einer Lernkultur; Ermitteln eines Lernbedarfs; Unterstützen eines Lernhandelns; Stabilisieren der Lernergebnisse (vgl. Dumpert, 2000, S. 218ff.).

- Die Umsetzung entsprechender Ansätze erfordert seitens der Führungskräfte Kompetenzen, die zumeist über ihr aktuelles Potenzial hinausgehen und daher zumindest teilweise noch entwickelt werden müssen.⁵⁷ Zudem stehen häufig strukturelle und kulturelle Faktoren im Betrieb einer schnellen Realisation entgegen (z. B. Spannungsverhältnis Kontrolle vs. Unterstützung; Status von und Zeitbedarf für didaktische Führungsaufgaben).

⁵⁷ Dumpert (2000, S. 204ff.) geht in diesem Zusammenhang auf Bedenken ein, die im Hinblick auf eine verstärkte Übertragung von didaktischen Aufgaben an Führungskräfte vorgetragen werden können. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die skizzierten Aufgaben in eine Domäne stossen, die (als profitabler Markt) bislang auch von externen Anbietern besetzt wird.

8 Effektivität von Massnahmen zur Förderung von Sozialkompetenzen

Über die Wirksamkeit der verfolgten Ansätze liegen bislang nur wenige Befunde vor. Wenn im Hinblick auf die Förderung von Sozialkompetenzen auch keine Aussagen im wissenschaftlich strengen Sinne einer überprüften nomologischen Hypothese verfügbar sind, so legen einige explorative Untersuchungen doch plausible Hinweise auf wesentliche didaktische Einflussfaktoren vor. Im Folgenden sind einige zentrale Befunde aus Massnahmen im Kontext des Führungskräfte trainings angeführt, für die eine zumindest begrenzte Generalisierungsqualität vermutet werden kann:

- Die Förderung von Sozialkompetenzen wird im Kontext von Seminaren in bedeutendem Masse durch die Person des Lehrenden (insbesondere Lehrkompetenz, Lehrersympathie, Teilnehmerorientierung des Lehrenden) und durch die organisatorische Einbettung (insbesondere Seminaratmosphäre, -ablauf, Teilnehmerzusammensetzung) beeinflusst.⁵⁸
- Hinsichtlich der Wahl der Lehr-Lernmethode sind unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Insbesondere bei den zunehmend eingesetzten esoterisch/spirituellen Verfahren gehen die Präferenzen und Einschätzungen auseinander.⁵⁹
- Hinsichtlich der Lernvoraussetzungen ist die normative Stimmigkeit einer Massnahme zu beachten. So kann bei den Teilnehmern eine starke Erfolgsorientierung (im Sinne einer egozentrischen Optimierung des persönlichen Erfolgs) sowohl auf grosse Zustimmung, aber auch auf Ablehnung treffen.⁶⁰
- In der Selbsteinschätzung von Teilnehmern werden als Folge von spezifischen Bildungsmassnahmen durchaus Effekte im Hinblick auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen festgestellt. Entsprechende Items wie beispielsweise «Habe neue Handlungsmöglichkeiten für konflikthafte Situationen entdeckt», «Bin in beruflichen Dingen sicherer geworden», «Höhere Qualität der Kommunikation (Beruf, Familie, Freunde)»,

⁵⁸ Vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 130.

⁵⁹ Vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 66, 139f.

⁶⁰ Vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 66, 79, 151.

- «Kann andere Menschen besser verstehen», «Bin kooperativer geworden» oder «Kann mit Stress besser umgehen» werden von einer hohen Zahl der Teilnehmer auch einige Zeit nach der Bildungsmassnahme noch positiv eingeschätzt.⁶¹
- Ein wesentliches Problem stellt trotz dieser tendenziell positiven Grundaussage die Transferförderung dar.⁶² Insbesondere die Übertragung der Lernerfahrung in die reale Arbeitssituation erfordert Rahmenbedingungen, deren Gestaltung nicht zuletzt die Unterstützung von Führungskräften erfordert.

⁶¹ Vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 116f.

⁶² «Gerade hier kann vor dem Hintergrund gefährdeter Machtpositionen, traditioneller Unternehmenskultur-faktoren, mangelnder Zeit und Unterstützung so manches gutes Lernergebnis der Seminare bei der Umsetzung verloren gehen» (Leidenfrost, Götz & Hellmeister, 2000, S. 70 – mit Hinweis auf Gairing – sowie S. 123f., 145).

9 Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken, das Ordnen des Tuns, Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart.
- Aebli, H. (1987a). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart.
- Aebli, H. (1987b). *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, U. (1999). *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt, New York.
- Bednar, A. K. u. a. (1992). Theory into Practice: How Do We Link?, In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 17–34). Hillsdale, NJ.
- Biermann, H. (1996). Praxisbeispiel: Ein computergestütztes interaktives Video zur Schulung von Konfliktfähigkeit. *Grundlagen der Weiterbildung*, Heft 2, 76–80.
- Böning, U. (1994). Ist Coaching eine Modeerscheinung? In L. M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 171–185). Göttingen.
- Brons-Albert, R. (1995). *Auswirkungen von Kommunikationstrainings auf das Gesprächsverhalten*. Tübingen.
- Bungard, W. (1994). Gruppenarbeit: Konsequenzen für die Personalentwicklung. In C. H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit in Unternehmen* (S. 333–343). Weinheim.
- Bungard, W. (1995). Team- und Kooperationsfähigkeit. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2. Aufl., S. 405–415). Göttingen u. a..
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth* (3. Aufl.). Boston u. a.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt University. (1992a). Technology and the Design of Generative Learning Environments. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 77–89). Hillsdale, NJ.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt University. (1992b). Some Thoughts About Constructivism and Instructional Design. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 115–119). Hillsdale, NJ.
- Cohn, R. (1990). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ.
- Cunningham, D. J. (1992). Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 35–44). Hillsdale, NJ.

- DaimlerChrysler. (Hrsg.). (1999). *Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart.
- Damm-Rüger, S. & Stiegler, B. (1996). *Soziale Qualifikation im Beruf, Berichte zur beruflichen Bildung*. Heft 192, Berlin, Bonn.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (1995). *Analyse von Gruppenprozessen im Unterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Umsetzung und erste Zwischenergebnisse zum interaktiven Handeln von Lehrkräften und SchülerInnen im Gruppenunterricht*. Nürnberg.
- DIHT – Gesellschaft für berufliche Bildung. (Hrsg.). (1995). *Abschlussbericht des Forschungsprojekts «Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern»*. Bonn.
- Dörig, R. (1995). Schlüsselqualifikationen – Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, 117–133.
- Dörig, R. & Waibel, R. (1995). Methoden des kooperativen Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen*, 26–41.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 1–16). Hillsdale, NJ.
- Dumpert, M. (2000). *Entwicklung von Sozialkompetenzen als Herausforderung für Führungskräfte*. Paderborn.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln.
- Euler, D. (1996a). Managementbildung – Überlegungen zu einem Konstrukt auf der Grundlage der aktuellen Berufsbildungsdiskussion. In D. Wagner & H. Nolte (Hrsg.), *Managementbildung* (S. 67–87). München, Mering.
- Euler, D. (1996b). Sozialkompetenz – eine «Ungefährqualifikation» oder Kernelement einer zukunftsorientierten Bildung. In G. Drees & F. Ilse (Hrsg.), *Arbeit und Lernen 2000* (S. 105–142). Bielefeld.
- Euler, D. (1996c). Denn sie tun nicht, was sie wissen – Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 4, 350–365.
- Euler, D. (1997a). Förderung von Sozialkompetenzen – Eine Überforderung für das duale System? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch* (S. 263–288). Markt Schwaben.
- Euler, D. (1997b). Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom «didaktischen Impressionsmanagement» zu einem Forschungsprogramm. In R. Dubs & R. Luzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP, Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. (S. 279–317). St. Gallen.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, 168–198.
- Fittkau, B. (1989). Kooperationstraining für Lehrer. In B. Fittkau, H.-M. Müller-Wolf & F. Schulz v. Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (S. 114–155). Aachen-Hahn.
- Fittkau, B. & Schulz v. Thun, F. (1989). Grundzüge unseres Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Berufspraktiker. In B. Fittkau, H.-M. Müller-

- Wolf & F. Schulz v. Thun (Hrsg.). *Kommunizieren lernen (und unlernen)* (S. 101–113). Aachen-Hahn.
- Friede, C. (1994). Sozialkompetenz als Ziel der Berufserziehung: begriffsanalytisch betrachtet. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 6, 606–625.
- Friede, C. (1995). Ein multi-modales Prozessmodell von Sozialkompetenz. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsausbildung* (S. 345–364). Berlin, Bonn.
- Gehm, T. (1994). *Kommunikation im Beruf*. Weinheim, Basel.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München.
- Gudjons, H. (1998). Ernste Spiele. *Pädagogik*, 1, 6–11.
- Gülpen, B. (1996). *Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings*. München.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2, Frankfurt a.M.
- Hahn, A. (1995). *Emotionale Kompetenz*. Köln.
- Hauser, L. (2001). Seitenwechsel – Lernen in anderen Arbeitswelten. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 174–178.
- Heintel, P. (1995). Teamentwicklung. In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 193–205). Göttingen.
- Hentig, H. v. (1999). *Ach, die Werte!* München, Wien.
- Hof, C. (2001). Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 151–154.
- Huber, G. L. (1996). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? *Unterrichtswissenschaft*, Heft 1, 316–331.
- Ivey, A. E. (1998). *Führung durch Kommunikation*. Leonberg.
- Karkoschka, U. (1998). *Validität eignungsdiagnostischer Verfahren zur Messung sozialer Kompetenz*. Frankfurt a.M.
- Klippert, H. (1996). *Kommunikationstraining* (2. Aufl.). Weinheim.
- Knapczyk, D. R. & Rodes, P. G. (1996). *Teaching Social Competence*. Pacific Grove.
- Kölsch, H. (2001). Outdoor-Training als Medium zur Förderung der sozialen Kompetenz in der Personalentwicklung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 179–180.
- Krainz, E. E. (1995). Steuern von Gruppen. In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 206–220). Göttingen.
- Krappmann, L. (1988). *Soziologische Dimensionen der Identität* (7. Aufl.). Stuttgart.
- Laur-Ernst, U. (1986). Lernziel Kooperativität – angesichts menschenleerer Fabriken. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 4, 101–104.
- Leidenfrost, J., Götz, K. & Hellmeister, G. (2000). *Persönlichkeitstrainings im Management* (2. Aufl.). München, Mering.
- Malik, F. (2000). *Führen, leisten, leben*. Stuttgart, München.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, Heft 2, 116–143.
- Manstetten, R. (1983a). Lehrplankonstruktion und -analyse. In M. Twardy (Hrsg.), *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Teil I* (S. 205–254). Düsseldorf.

- Manstetten, R. (1983b). *Kommunikation und Interaktion im Unterricht*. Düsseldorf.
- Matthes, J. (1996). Pädagogische Betreuung des Modellversuchs durch das ISB. In L. Heimerer, A. Schelten & O. Schiessl (Hrsg.), *Abschlussbericht zum Modellversuch «Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule»* (S. 51–82). München.
- Müller, G. F. & Nachreiner, F. (1995). Soziale Beziehungen. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2. Aufl., S. 150–156). Göttingen u. a.
- Müller-Wolf, H. M. (1989). Kommunikations- und Interaktionstraining für Lehrer und Schüler in Verbindung mit curricularen Reformen. In B. Fittkau, H. M. Müller-Wolf & F. Schulz v. Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (S. 156–210). Aachen-Hahn.
- Müller-Wolf, H. M. & Müller-Wolf, K. U. (1989). Kommunikations- und Verhaltenstraining für Dozenten. In B. Fittkau, H. M. Müller-Wolf & F. Schulz v. Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (S. 260–307). Aachen-Hahn.
- Müller-Wolf, H. M. u. a. (1989). Trainingsmaterialien. In B. Fittkau, H. M. Müller-Wolf & F. Schulz v. Thun (Hrsg.), *Kommunizieren lernen (und umlernen)* (S. 335–395). Aachen-Hahn.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1993). *Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Weinheim.
- Reisse, W. (1995). Ein prüfungsspezifischer Schlüsselqualifikations-Katalog. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6, 47–50.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1996). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, Heft 1, 292–300.
- Rosenstiel, L. v. (1994). Training der kommunikativen Kompetenz. In L. M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 115–126). Göttingen.
- Rosenstiel, L. v. (1995). Führungsverhalten: Feststellung – Wirkung – Veränderung Gruppen. In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 34–56). Göttingen.
- Rosner, S. (1999). *Gelingende Kommunikation*. München.
- Sackett, P. R. & Dreher, G. F. (1982). Constructs and assessment center dimensions: Some troubling empirical findings. *Journal of applied Psychology*, Number 4, 401–410.
- Sarges, W. (Hrsg.). (1995). *Management-Diagnostik* (2. Aufl.). Göttingen u. a.
- Sarges, W. & Wottawa, W. (2001). *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*. Lengerich u. a.
- Schmidt, J. U. (1995). Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In B. Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz, Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 117–135). Berlin, Bonn.
- Schneider, P. & Sabel, M. (1996). *Lernen und Arbeiten im Team, Band 3: Ergebnisse und Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch «Kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation»*. Berlin, Bonn.

- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 77–116). Berlin, Bonn.
- Schulz v. Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*, Bd. 1, Reinbek.
- Schulz v. Thun, F. (1989). *Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklungen*. Reinbek.
- Schweer, M. K. W. (2000). Vertrauen als basale Komponente der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 129–138). Opladen.
- Selbach, R. & Schneider, P. (1994). *Lernen und Arbeiten im Team*. Berlin, Bonn.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin.
- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995). «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179. Berlin, Bonn.
- Seyfried, B. (1995a). Einleitung: Problemfeld Sozialkompetenz. In B. Seyfried (Hrsg.), «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 7–13). Berlin, Bonn.
- Seyfried, B. (1995b). Team und Teamfähigkeit. In B. Seyfried (Hrsg.), «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 15–31). Berlin, Bonn.
- Seyfried, B. (1995c). Soziales Verhalten: Die Illusion «objektiver» Beurteilung. In B. Seyfried (Hrsg.), «Stolperstein» Sozialkompetenz, *Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 179 (S. 137–152). Berlin, Bonn.
- Seyfried, B. (1995d). Duale Ausbildung – neue Prüfungsformen in Sicht?, *ibv* Nr. 37 v. 13.9.1995, S. 2985–2991.
- Six, B. (1995). Durchsetzung. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (2. Aufl., S. 400–405). Göttingen u. a..
- Spiro, R. J. u. a. (1992a). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp. 57–75). Hillsdale, NJ.
- Spiro, R. J. u. a. (1992b). Knowledge Representation, Content specification, and the development of Skill in Situation Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the Technology of Instruction* Hillsdale (pp. 121–128). NJ.
- Tausch, R. (1999). Achtung und Einfühlung. *Pädagogik*, 11, 38–41.
- Theiss, M. (1995). Zielorientiert verhandeln: Wertschätzung und Durchsetzung – geht das zusammen? In B. Voss (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 256–271). Göttingen.
- Thies, B. (2000). Interaktion im Unterricht: Modelle und Methoden der Erfassung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* S. 37–58). Opladen.
- Udris, I. (1993). Trainingsverfahren zur Förderung der Sozialkompetenz. In C. Friede & K. Sonntag (Hrsg.), *Berufliche Kompetenz durch Training* (S. 100–123). Heidelberg.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie* (3. Aufl.). Stuttgart.

- Widmer, K. (1985). Soziales Lernen zwischen idealistischen Versprechungen und didaktischen Möglichkeiten. *Schweizer Schule*, Heft 11, 7–19.
- Wunderer, R. (2000). *Führung und Zusammenarbeit* (3. Aufl.). München.
- Wunderer, R. & Dick, P. (2001). *Sozialkompetenz – eine mitunternehmerische Schlüsselkompetenz*, unveröffentlichtes Manuskript, St. Gallen.

Entwicklung von validen Prüfungsverfahren

Daniel Jabornegg & Roland Waibel

Gliederung

1	Einleitung und Fragestellung	242
2	Grundlagen für die Entwicklung und Gestaltung von Prüfungen und Prüfungssystemen	244
2.1	Ein Rahmenmodell des schulischen Prüfens	244
2.1.1	Inhalte – Methoden – Auswerten: der Kern des schulischen Prüfens.	245
2.1.2	Gütekriterien des schulischen Prüfens: eine erste Rahmenbedingung	247
2.1.3	Funktionen des schulischen Prüfens: eine zweite Rahmenbedingung	249
2.2	Valides Prüfen und seine Voraussetzungen	250
2.2.1	Differenzierte theoretische Basis für die zu über- prüfenden Konstrukte.	250
2.2.2	Klarheit über die Funktion des Prüfens	253
2.2.3	Praktikabilität der Prüfungsverfahren im Alltag	254
3	Folgerungen für das valide Prüfen von Sozial- und Methoden- kompetenzen	255
3.1	Funktion der Überprüfung von Sozial- und Methoden- kompetenzen	255
3.2	Inhalte, Methoden und Auswertung bei der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenz.	257
3.2.1	Auswahl der Inhalte	257
3.2.2	Auswahl und Gestaltung der Methoden	257
3.2.3	Auswahl und Gestaltung der Auswertung	259
3.3	Rolle der Gütekriterien bei der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen	260
3.4	Offene Fragen und empfohlene Forschungsaktivitäten	261
3.5	Aktuelle Forschungsaktivitäten und -akteure	262
4	Erfahrungen über die Gestaltung entsprechender Prüfungs- systeme bzw. Qualifikationsverfahren aus dem Bereich der Schweizerischen Berufsbildung	265
4.1	Folgerungen aus der Forschungstätigkeit des IWP	265
4.2	Folgerungen aufgrund des neuen Berufsbildungsgesetzes und darauf basierender Reglemente	271

4.2.1	Inhaltliche Kompetenzen	271
4.2.2	Organisatorische Anforderungen.	273
4.2.2.1	Zentrale versus dezentrale Prüfungen	273
4.2.2.2	Teilprüfungen.	274
4.2.2.3	Trennung von Bildungsweg und Abschlussprüfung	275
4.3	Offene Fragen und empfohlene Forschungsprioritäten	275
4.4	Aktuelle Forschungsaktivitäten und -akteure	276
5	Literatur	278

1 Einleitung und Fragestellung

Schulisches Lernen und insbesondere auch das Lernen im Rahmen der Berufsbildung ist ein über Lehrpläne und Curricula sozial kodifiziertes zielgerichtetes Lernen. Die Integration komplexer Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen in Curricula und Lehrpläne der Berufsbildung (vgl. z. B. Kompetenzenwürfel im Lehrplan zur neuen kaufmännischen Grundausbildung [NKG]) wirft deshalb die Frage auf, wie Lernfortschritte im Sinne der Annäherung bzw. Erreichung dieser komplexen Zielkonstrukte am besten erfasst, beurteilt und schliesslich auch bewertet und dokumentiert werden können. Nur wenn solche Lernfortschritte, welche die Zielgerichtetheit des Lernens dokumentieren, nach- und ausgewiesen werden können, werden sich die Sozial- und Methodenkompetenzen als anspruchsvolle und überfachliche Handlungskompetenzen im Berufsbildungsalltag durchsetzen. Die curriculare und didaktische Einbindung der Sozial- und Methodenkompetenzen in die Berufsbildung muss also mit validen und praktikablen Prüfungsverfahren verzahnt werden. Für die Bestandesevaluation ergeben sich vor diesem Hintergrund die folgenden beiden Fragekreise:

Fragekreis a)

- Inwieweit lassen sich komplexe Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen valide prüfen?
- Welche Anforderungen ergeben sich aus den Erkenntnissen für die Gestaltung von Prüfungsaufgaben und Prüfungsorganisation?
- Welche offenen Forschungsfragen sind (prioritär) zu bearbeiten?
- Welche Forschungsakteure sind aktuell in diesem Feld tätig?

Fragekreis b)

- Welche Erfahrungen über die Gestaltung entsprechender Prüfungssysteme existieren aus dem Bereich der Berufsbildung der Schweiz?
- Welche Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Prüfungswesens lassen sich aus diesen Erfahrungen begründen?
- Welche offenen Forschungsfragen sind (prioritär) zu bearbeiten?
- Welche Forschungsakteure sind aktuell in diesem Feld tätig?

Mit Fragekreis a) sind in erster Linie die Entwicklungen und Erkenntnisse der allgemeinen Prüfungstheorie und ihre Relevanz für die Überprüfung komplexer Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompeten-

zen angesprochen. Die Beantwortung der Fragen charakterisiert eine Art prüfungstheoretischer Soll-Zustand für die Überprüfung dieser komplexen Zielkonstrukte. Demgegenüber fokussiert der Fragebereich b) auf den Ist-Zustand des Prüfungswesens im Bereich der Berufsbildung der Schweiz. Die Antworten aus beiden Fragekreisen bilden so gemeinsam eine Grundlage für eine systematische und zielgerichtete Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Forschungsaktivitäten.

2 Grundlagen für die Entwicklung und Gestaltung von Prüfungen und Prüfungssystemen

Im Zentrum des Fragekreises a) steht die Frage, inwieweit sich komplexe Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen valide prüfen lassen. Um diese Frage beantworten zu können, ist es zunächst erforderlich, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was Prüfen im schulischen Kontext generell bedeutet und was unter «validem Prüfen» im Speziellen zu verstehen ist. Basierend darauf können dann die Voraussetzungen für das valide Prüfen komplexer Zielkonstrukte dargestellt und die noch zu klärenden Forschungsfragen abgeleitet und formuliert werden. Damit ist eine grobe Struktur für die nun folgenden Ausführungen vorgezeichnet.

2.1 Ein Rahmenmodell des schulischen Prüfens

Schulisches Prüfen ist ein komplexer Prozess, mit dessen Hilfe spezifische Informationen über den Lernfortschritt und die schulischen Lehr-Lernprozesse erfasst, ausgewertet und dokumentiert werden sollen. Abbildung 1 zeigt in enger Anlehnung an Metzger (1997) fünf grundsätzliche Gestaltungsparameter, die diesen komplexen Prozess des schulischen Prüfens konstituieren und die bei jeder Prüfungskonzeption situativ bestmöglich aufeinander abzustimmen sind: 1. Funktionen schulischer Prüfungen, 2. Gütekriterien schulischer Prüfungen, 3. Inhalte schulischer Prüfungen, 4. Methoden schulischer Prüfungen und 5. Auswertung schulischer Prüfungen. Die konkrete Ausgestaltung dieser fünf grundsätzlichen Elemente und Entscheidungsfelder (Metzger, 1997) ist jeweils vom sozio-kulturellen Umfeld geprägt (siehe hierzu ausführlich Broadfoot, 1996; als konkretes Beispiel das Modell von Metzger, Dörig & Waibel, 1998), d. h. die gesellschaftlichen, kulturellen, wissenschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse bestimmen in den Grundzügen den Stellenwert und die akzeptablen Ausprägungsformen der fünf Gestaltungsparameter. Während die Gütekriterien und die Funktionen schulischer Prüfungen in diesem Modell die generellen Rahmenbedingungen setzen, repräsentieren die Gestaltungsparameter Inhalte, Methoden und Auswertung den Kern jeder schulischen Prüfung.

2.1.1 Inhalte – Methoden – Auswertung: der Kern des schulischen Prüfens

Die Inhalte schulischer Prüfungen sind grundsätzlich Konstrukte, d. h. nicht direkt beobachtbare, theoretische Begriffe und Konzepte wie z. B. eben Sozial- und Methodenkompetenzen. Diese abstrakten Konstrukte, welche im schulischen Kontext meist durch Curricula und Lehrpläne vorgegeben werden, muss die Lehrperson im Unterricht in konkrete Lehr-Lernprozesse transformieren und so konkretisieren. Auf welche Art dies geschieht, hängt entscheidend von der vorherrschenden lerntheoretischen Grundüberzeugung ab, von der sich die Lehrpersonen leiten lassen. Denn die vorherrschende lerntheoretische Grundüberzeugung liefert das begriffliche und konzeptionelle Instrumentarium, um die abstrakten Konstrukte in einen erklärbaren Zusammenhang stellen zu können.

Abbildung 1

Grundsätzliche Elemente und Entscheidungen der Prüfungskonzeption

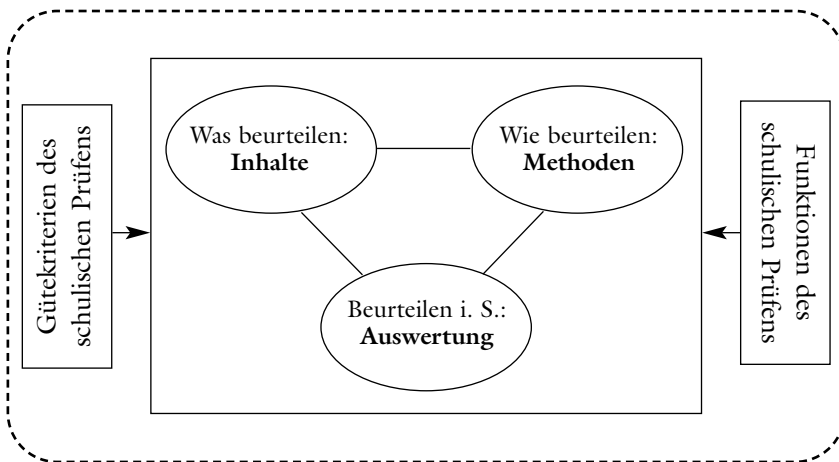


Abbildung in Anlehnung an Metzger (1997, S. 523).

Die Konstrukte und ihre im Unterricht über die Lehr-Lernprozesse erfolgte Konkretisierung bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Methoden, mit der bei den Lernenden erwartete Veränderungen in den Konstrukten bzw. durch die Konstrukte erklärbare Veränderungen erfasst werden sollen. Die Methoden des schulischen Prüfens sind also systema-

tische und zielgerichtete Erhebungsverfahren, einschliesslich der dazugehörigen Erhebungsinstrumente. Sie repräsentieren das Ergebnis eines Operationalisierungsprozesses, in dessen Verlauf beobachtbare Indikatoren bestimmt werden, welche aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausprägungsmöglichkeit Rückschlüsse auf die zu überprüfenden Inhalte bzw. Konstrukte erlauben. Diese unterschiedlichen Ausprägungen der Indikatoren werden bei der Auswertung der Prüfung in Form der Ergebnisse festgestellt, beurteilt und dokumentiert. Auswertung bedeutet im Kontext schulischer Prüfungen, dass festgestellte Lernergebnisse bzw. Lernerfolge in Relation zu einem Gütemassstab gesetzt werden, so dass sie anschliessend in spezieller Form (z. B. mit Noten oder verbalen Bewertungen) dokumentiert und kommuniziert werden können (vgl. Metzger, 1997). Die Prüfungstheorie unterscheidet generell zwischen drei möglichen Bezugsnormen (z. B. Euler & Hahn, 2004; Metzger & Nüesch, 2004; Metzger, Dörig & Waibel, 1998; Mietzel, 1998; Sacher, 1996):

1. **Individuelle Bezugsnorm:** Beurteilungsmassstab für die Einstufung der erbrachten Prüfungsleistung ist der individuelle Lernfortschritt, d. h. das Ausmass der Verbesserung bzw. Verschlechterung des einzelnen Lerner/der einzelnen Lernerin bestimmt die Güte der Leistung. Je grösser der Lernfortschritt gegenüber einer früheren Beurteilung, desto besser bzw. höher die Bewertung.
2. **Sachliche (kriterienorientierte) Bezugsnorm:** Bei der sachlichen Bezugsnorm entscheidet der Grad der Übereinstimmung der erbrachten Prüfungsleistung mit einem zuvor definierten sachlichen Kriterium darüber, wie gut bzw. wie schlecht die Prüfungsleistung eingestuft wird. D. h. ein sachlicher Beurteilungsmassstab bildet die möglichen unterschiedlichen Ausprägungen der aus sachlicher Sicht relevanten Merkmale so ab, dass die verschiedenen möglichen Merkmalsausprägungen mit einem spezifischen Leistungsniveau bzw. Gütestufen korrespondieren, dem wiederum die in der Prüfung feststellbaren Merkmalsausprägungen entsprechend zugeordnet werden können.
3. **Soziale (gruppenorientierte) Bezugsnorm:** Die soziale Bezugsnorm setzt die erbrachte Prüfungsleistung des Einzelnen in Bezug mit der erbrachten Prüfungsleistung anderer geprüften Personen. Die Einschätzung der individuellen Prüfungsleistung erfolgt also im Vergleich zu derjenigen der übrigen Prüfungsteilnehmer/-innen. Auf diese Weise entsteht eine Rangfolge aller geprüften Personen und die relative Position des Einzelnen gibt Auskunft über die Güte der erbrachten Prüfungsleistung. Je näher sich der eigene Rangplatz an der Spitze befindet, desto besser bzw. höher fällt die Bewertung aus.

Die Dokumentation und Kommunikation der Prüfungsleistung erfolgt über verschiedene Formen, die sich primär im Detaillierungsgrad der bereitgestellten Information unterscheiden. Auf der einen Seite handelt es sich um quantitative (z. B. Ziffernoten oder Punktwerte) oder auf ein oder zwei Worte reduzierte verbale Rückmeldungen (z. B. «sehr gut», «gut», «genügend», «ungenügend»), wobei die Anzahl der so ausgedrückten Leistungsstufen unterschiedlich breit differenziert sein kann. Diese Formen der Rückmeldung kommunizieren die erbrachte Prüfungsleistung in sehr kompakter, gleichsam auf das Wesentlichste reduzierte Art und Weise. Auf der anderen Seite stehen ausführliche Wortgutachten, welche alle relevanten Leistungsmerkmale in ihrer Ausprägung spezifisch kommentieren und werten. Im Vergleich zu den zuvor erwähnten Formen der Rückmeldungen erfolgt hier bezogen auf den Leistungsgegenstand eine informativ detaillierte Kommunikation der Prüfungsleistung. Zwischen diesen beiden Extrempositionen lassen sich schliesslich die, in jüngster Zeit, in der wissenschaftlichen Forschung wieder stärker beachteten Einschätzungsskalen (rubrics) ansiedeln. Sie repräsentieren insofern einen Mittelweg, als dass sie die rein quantitative oder verbal reduzierte Form der Rückmeldung, mit nach Leistungsniveaus abgestuften, standardisierten Beschreibungen der jeweils dazugehörigen Merkmalsausprägungen verbinden (vgl. hierzu z. B. Arter & McTighe, 2001; Taggart, Phifer, Nixon & Wood, 1998; Metzger, Dörig & Waibel, 1998; Metzger, 1997).

2.1.2 Gütekriterien des schulischen Prüfens: eine erste Rahmenbedingung

Die Gütekriterien des schulischen Prüfens entsprechen spezifischen Anforderungen, die an das Zusammenwirken der Gestaltungsparameter Inhalte, Methoden und Auswertung gestellt werden. Mit ihrer Hilfe lässt sich die Aussagekraft und Praktikabilität schulischer Prüfungen qualifizieren. Die Prüfungstheorie (z. B. APA, AERA & NCME, 1999; Linn & Gronlund, 1995; Metzger, 1997; Metzger, Dörig & Waibel, 1998) nennt vier solcher Gütekriterien: 1. Validität (Gültigkeit), 2. Reliabilität (Zuverlässigkeit; Objektivität); 3. Ökonomie (Kosten-Nutzen-Verhältnis) und 4. Chancengerechtigkeit (Fairness). Metzger (1997, S. 526–527) umschreibt das aktuelle Verständnis dieser vier Gütekriterien zusammenfassend wie folgt:

«1. Gültigkeit: Prüfungen sollen wirklich das überprüfen, was sie überprüfen sollen. Zwei Aspekte der Gültigkeit seien besonders hervor-

gehoben: Erstens müssen geprüftes Wissen und geprüfte Fähigkeiten wirklich repräsentativ sein dafür, was die Schüler und Schülerinnen gemäss Lernzielen und entsprechenden Lehr-Lernprozessen beherrschen sollen. Dies bedeutet sowohl eine angemessene Streuung von Prüfungsaufgaben über die relevanten Themen als auch mit dem Lehr-Lernprozess vergleichbare komplexe Inhalte und anspruchsvolle Fähigkeiten bzw. Prozesse. Zweitens ist eng damit verknüpft, dass die Prüfungen die relevanten Leistungsdimensionen oder Konstrukte (z. B. Wissensstrukturen, Problemlösefähigkeit) auch wirklich erfassen sollen, so dass von den beobachteten Leistungen darauf geschlossen werden kann, wie gut bei den Schülern die entsprechenden Konstrukte ausgeprägt sind, und gleichzeitig möglichst keine Einflüsse messen, die für ein Konstrukt irrelevant sind (z. B. Rateverhalten in einer Prüfung).

2. Zuverlässigkeit: Prüfungen sollen das, was sie erfassen sollen, fehlerfrei erfassen, d. h. es sollen keine Messfehler auftreten, die das Prüfungsergebnis und letztlich dessen Bewertung verfälschen. Dies wird mittels möglichst hoher Objektivität, d. h. für alle betroffenen Schüler gleichartige Bedingungen in der Durchführung, Auswertung und Interpretation angestrebt.
3. Ökonomie: Der «Nutzen», den eine Prüfung aufgrund ihrer Funktion bringen soll, wird mit einem vertretbaren oder gar möglichst geringen Aufwand in Bezug auf Konstruktion, Durchführung und Auswertung erzeugt. Demnach soll etwa bei alternativen Prüfungsmethoden die weniger aufwändige vorgezogen werden, und für eine weitgehend nutzlose Prüfung lohnt sich danach auch der geringste Aufwand nicht.
4. Chancengerechtigkeit: Eine Prüfung soll in Form und Inhalt auf jene Lernbedingungen abstellen, die aus Sicht des Prüfungssystems für alle Prüflinge gleichwertig sein sollen. Dazu können sowohl schulische bzw. betriebliche (z. B. Lehrkräfte, Lehrmittel) als auch ausserschulische bzw. -betriebliche Lernbedingungen (z. B. soziales Anregungsmilieu) gezählt werden.»

Zwischen den einzelnen Gütekriterien besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis, das von Zielkonflikten geprägt ist. So führen beispielsweise Massnahmen, welche die Gültigkeit verbessern, tendenziell zu aufwändigeren und somit weniger ökonomischen Prüfungen. Gleichzeitig sind damit in der Tendenz auch Einschränkungen bei der Reliabilität (Zuverlässigkeit) zu erwarten (für eine ausführliche Darstellung der Wechselwirkungen und Zielkonflikte siehe Metzger & Nüesch, 2004 und Metzger, Dörig & Waibel, 1998). Für jede schulische Prüfung ist somit ein optimaler Mix dieser vier Gütekriterien anzustreben, wobei aber nach

heutiger Auffassung der Validität (Gültigkeit) Priorität einzuräumen ist (Messick, 1989; APA, AERA & NCME, 1999; Metzger, Dörig & Waibel, 1998).

2.1.3 Funktionen des schulischen Prüfens: eine zweite Rahmenbedingung

In welcher Weise der Kern des schulischen Prüfens (Inhalte – Methoden – Auswertung) ausgestaltet wird, hängt nach übereinstimmender Auffassung (z. B. Linn & Gronlund, 1995; McMillan, 1997; Metzger, 1997; Metzger, Dörig & Waibel, 1998) wesentlich davon ab, welchem Zweck eine schulische Prüfung dienen soll. In der Literatur finden sich eine ganze Reihe unterschiedlich umfangreicher Differenzierungen hinsichtlich der beabsichtigten Zwecke des schulischen Prüfens (für eine Übersicht siehe z. B. Jabornegg, 2004 oder Metzger, 1986). Die verschiedenen Funktionen lassen sich letztlich aber unter zwei Hauptkategorien subsumieren. Die erste Hauptkategorie repräsentiert die summative Funktion schulischer Prüfungen. Hierzu zählen im Wesentlichen der Qualifikations- und Selektionsnachweis (Jabornegg, 2004; Metzger, 1997; Metzger, Dörig & Waibel, 1998). D. h. die Ergebnisse schulischer Prüfungen informieren über das erreichte Qualifikationsniveau der Lernenden, und sie erlauben, die Lernenden gestützt auf ein solches Qualifikationsniveau für bestimmte Ausbildungs- und/oder Fördermassnahmen zu selektieren bzw. zuzulassen. Die zweite Hauptkategorie repräsentiert die formative Funktion schulischer Prüfungen. In der formativen Funktion dienen die Ergebnisse schulischer Prüfungen der Lenkung von Lehr-Lernprozessen (Jabornegg, 2004; Metzger, 1997; Metzger, Dörig & Waibel, 1998). Grundsätzlich schliessen sich die beiden Funktionskategorien nicht a priori gegensätzlich aus. Für jede schulische Prüfung ist aber letztlich zu entscheiden, für welche funktionelle Hauptkategorie die Ergebnisse schwergewichtig verwendet werden sollen. Denn der gewählte Schwerpunkt in der Funktion des schulischen Prüfens hat insofern eine wesentliche Bedeutung, als dass hinsichtlich der Gütekriterien des schulischen Prüfens für die summative und die formative Funktion unterschiedlich hohe Anforderungen gestellt werden (Metzger, Dörig & Waibel, 1998). So werden bei der summativen Funktion tendenziell höhere Anforderungen an die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Prüfungsergebnisse und an die Chancengerechtigkeit gestellt als bei der formativen. Dies, weil ein hohes Mass an Reliabilität eine wesentliche Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der individuellen Prüfungsergebnisse ist, was gerade für Selektionsentscheide von heraus-

ragender Bedeutung ist. Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit wiederum ist eine im demokratischen Gesellschaftsverständnis fest verankerte Maxime, die es allen ermöglichen soll, am Wettbewerb um die knappen prestigeträchtigen gesellschaftlichen Positionen teilzunehmen. Demgegenüber spielen bei der formativen Funktion Reliabilität und Chancengerechtigkeit deshalb eine weniger bedeutsame Rolle, weil hier stärker eine individualisierte Lenkung und Steuerung der Lehr-Lernprozesse angestrebt wird, die kontinuierlich erfolgt, so dass im Unterschied zur summativen Funktion, wo Prüfungen in der Regel in grösseren Abständen stattfinden, Fehleinschätzungen oder Fehlinterpretationen der Prüfungsergebnisse rasch und meist auch ohne grössere Folgen korrigiert werden können. Die höheren Anforderungen an die summative Funktion leiten sich also auch aus den bedeutenden Konsequenzen ab, die damit in aller Regel kurz- oder langfristig verknüpft sind.

2.2 Valides Prüfen und seine Voraussetzungen

2.2.1 Differenzierte theoretische Basis für die zu überprüfenden Konstrukte

Wie die obigen Ausführungen zum Wesen des schulischen Prüfens aufzeigen, ist Validität (Gültigkeit) «nur» eines von vier Gütekriterien, wenn auch das zentralste. Das Gütekriterium Validität (Gültigkeit) gibt Auskunft darüber, in welchem Ausmass die aufgrund der Ergebnisse einer Prüfung gezogenen Rückschlüsse auf die Konstrukte und die in der Folge getroffenen Massnahmen berechtigt sind.⁶³ Ob Prüfungsergebnisse hoch valide oder nur wenig valide sind, hängt letztlich von der Überzeugungskraft der beigebrachten empirischen und theoretischen Belege ab, mit der eine bestimmte Schlussfolgerung begründet werden kann, und nicht von der Prüfungsmethode selbst (Messick, 1989); d. h. mit derselben Methode können in einem Fall sehr hoch valide Ergebnisse erreicht werden, weil der Bezug dieser Ergebnisse zu den relevanten Konstrukten überzeugend nachgewiesen werden kann, während in einem anderen Fall die Ergebnisse nur wenig valide sind, weil hier der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Methode und den relevanten Konstrukten nicht ausreichend

⁶³ Für eine Übersicht über die verschiedenen Ansätze der Validitätstheorie siehe Jabornegg (2004).

begründet ist. Dementsprechend ist es für das valide Prüfen entscheidend, Methoden auszuwählen bzw. zu entwickeln, für deren Ergebnisse gut begründbare Bezüge zu den relevanten Konstrukten hergestellt werden können. Hauptvoraussetzung dafür ist eine möglichst differenzierte Theorie für das oder die Konstrukte, die überprüft werden sollen, so dass die Merkmale der Konstrukte und die Zusammenhänge der Konstrukte untereinander sowie mit anderen verwandten Konstrukten möglichst präzise erklärt und in überprüfbare Verhaltenshypothesen übersetzt werden können (Messick, 1989; für eine Übersicht zur aktuellen Validitätstheorie siehe Jabornegg, 2004). Genau dieses Prinzip stellen Mislevy, Steinberg und Almond (1999) auch an den Anfang der von ihnen postulierten drei grundsätzlichen Vorgehensschritte, deren sorgfältige Durchführung zur Konzeption von Prüfungen führt, die hoch valide Ergebnisse hervorbringen:

1. Es müssen die Merkmale des Wissens⁶⁴ und der Fertigkeiten identifiziert werden, über die Aussagen angestrebt werden.
2. Es müssen die Beziehungen zwischen dem zu überprüfenden Wissen und den Verhaltensweisen in Situationen identifiziert werden, die den Einsatz dieses Wissens verlangen.
3. Es müssen die Eigenschaften der Situationen identifiziert werden, die das Verhalten auslösen können, das Rückschlüsse auf das zu überprüfende Wissen ermöglicht.

Vorgehensschritt 2 und 3 verweisen auf den in der aktuellen Lerntheorie, vor allem aufgrund der Erkenntnisse der Expertiseforschung (vgl. für eine Übersicht z. B. Jabornegg, 2004; Metzger, Dörig & Waibel, 1998 oder Dörig, 1994), allgemein anerkannten situativen Charakter des Lernens, d. h. der Kontext, in dem Lernen stattfindet, bestimmt sehr wesentlich, was tatsächlich gelernt wird. In ähnlicher Weise wie Mislevy, Steinberg und Almond (1999) haben Metzger, Dörig und Waibel (1998) 8 Prinzipien für die Gestaltung von Prüfungen formuliert, die hoch valide Ergebnisse gewährleisten sollen. Die acht Prinzipien für valides Prüfen nach Metzger, Dörig und Waibel (1998, S. 61–62) lauten im Einzelnen wie folgt:

⁶⁴ Der Begriff «Wissen» ist nach Mislevy, Steinberg und Almond (1999) hier umfassend zu verstehen, d. h. hier sind die deklarativen, strategischen und prozeduralen Wissens Elemente ebenso mit eingeschlossen wie auch das Verständnis, dass soziale, kulturelle und technologische Rahmenbedingungen das Wissen einer Person prägen.

«1. Lernzielprinzip

Der Lehrplan ist in einer Prüfung in Bezug auf die Inhalts- und Prozessebene auszuschöpfen. Höhere kognitive Lernziele (komplexe Inhalte, Verstehens-, Anwendungs-, Analyse-, Synthese- und Beurteilungsprozesse), die ein aktives und konstruktives Vorgehen erfordern, werden entsprechend dem Lehrplan betont.

2. Wissensprinzip

Die Überprüfung einer ganzheitlichen Wissensbasis – und nicht abstrakter Kompetenzen – steht in Prüfungen im Mittelpunkt. Im Sinne des Lernzielprinzips wird nicht nur überprüft, ob der Prüfling etwas weiss, sondern auch, ob dieses Wissen bei Problemen angewendet werden kann (Wissen und Können).

3. Vorwissensprinzip

Prüfungen sind auch an den Lernvergangenheiten und -erfahrungen der Prüflinge auszurichten.

4. Transferprinzip

Transfer (Übertragen von Gelerntem auf bisher unbekannte Aufgaben und Probleme) und Generalisierbarkeit des Gelernten werden explizit in Prüfungen berücksichtigt.

5. Prozessprinzip

Beim Prüfen wird nicht nur den Prüfungsprodukten eine grosse Bedeutung beigemessen, sondern auch den kognitiven, sozialen und affektiven Prozessen, die für diese Produkte wesentlich sind.

6. Metakognitionsprinzip

Der Umgang mit Wissen, Problemen und Vorgehensweisen wird in Prüfungen thematisiert. Dabei geht es darum zu überprüfen, wie der einzelne Prüfling das bereichsspezifische Wissen und die Strategien auswählt, anwendet, kontrolliert und anpasst (Selbstregulierungsfähigkeiten).

7. Kontextprinzip

Wissen und Können (bereichsspezifisches Wissen, Lern-, Arbeits- und Denkstrategien) werden in Prüfungskontexten geprüft, in denen möglichst echte Handlungs- und Anwendungsmöglichkeiten bestehen.

8. Lernbereichsprinzip

Nicht nur kognitive Aspekte, sondern auch der Einfluss affektiv-emotionaler Prozesse und sozialer Kompetenzen werden in Prüfungen thematisiert.»

Im Unterschied zu Mislevy, Steinberg und Almond (1999) formulieren Metzger, Dörig und Waibel (1998) ihre acht Prinzipien nicht generell, sondern in diesen acht Prinzipien sind die aus ihrer Sicht wesentlichen Erkenntnisse einer gemässigt-konstruktivistischen lerntheoretischen Grundüberzeugung integriert. Im Endeffekt wirken die beiden Prinzipienkataloge komplementär zueinander, weil die Prinzipien von Mislevy, Steinberg und Almond (1999) die grundsätzliche Vorgehensweise beschreiben, während die acht Prinzipien von Metzger, Dörig und Waibel (1998) auf der Basis einer gemässigt-konstruktivistischen lerntheoretischen Grundüberzeugung konkrete grundsätzliche Anweisungen für die Gestaltung der Prüfungsaufgaben bzw. der Prüfungsmethode insgesamt formulieren und so indirekt bereits wesentliche Merkmale für die im schulischen Kontext zu überprüfenden Konstrukte charakterisieren. Die beiden Prinzipienkataloge veranschaulichen, dass für valides Prüfen eine möglichst differenzierte Theorie und damit verbunden eine möglichst präzise Beschreibung der zu überprüfenden Konstrukte für verschiedene Kontexte/Situationen nötig ist, die lerntheoretisch fundiert sein muss.

2.2.2 Klarheit über die Funktion des Prüfens

Neben einer differenzierten theoretischen Grundlage für die zu überprüfenden Konstrukte setzt valides Prüfen voraus, dass Klarheit über die Funktion des Prüfens besteht. Denn die Funktion des Prüfens bestimmt, welche Rückschlüsse aufgrund der Prüfungsergebnisse in welchem Ausmass valide sein müssen, und welches der Stellenwert der übrigen Gütekriterien ist (vgl. 2.1.3). Da Validität (Gültigkeit) nicht an eine bestimmte Methode, sondern an die Art der über die Prüfungsergebnisse zu begründenden Rückschlüsse gebunden ist, beeinflusst die Funktion des Prüfens so massgeblich die Konzeption der Prüfungsverfahren bzw. die Auswahl bestehender Prüfungsverfahren.

2.2.3 Praktikabilität der Prüfungsverfahren im Alltag

Gültiges Prüfen im schulischen Kontext erfordert schliesslich Prüfungsverfahren, die innerhalb der personellen, organisatorischen und monetären Rahmenbedingungen der Schule erfolgreich implementiert werden können. Denn nur wenn die eingesetzten Prüfungsverfahren im schulischen Kontext tatsächlich vorschriftsgemäss durchgeführt werden, können die Ergebnisse auch das ihnen zugesprochene Ausmass an Validität (Gültigkeit) erreichen und ausweisen. Dies bedeutet auch, dass die Lehrpersonen, die Lernenden, die Eltern, die politischen Behörden usw. die Prüfungsverfahren akzeptieren und entsprechend mittragen müssen.

3 Folgerungen für das valide Prüfen von Sozial- und Methodenkompetenzen

Vor dem Hintergrund der zuvor übersichtsartig dargestellten Grundlagen des schulischen Prüfens ergeben sich für die valide Überprüfung von komplexen Zielkonstrukten, wie Sozial- und Methodenkompetenzen, Hinweise auf die zentralen Fragen, die zu beantworten sind, und damit auch erste Anhaltspunkte, in welche Richtung dementsprechend die Forschung weiter vorangetrieben werden soll. Eine erste zentrale Frage ist die Funktion, welche die Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen erfüllen soll. Weshalb sollen Sozial- und Methodenkompetenzen systematisch erfasst und beurteilt werden? Was ist der angestrebte Verwendungszweck solcher Prüfungsergebnisse? Damit eng verknüpft ist die Frage, wie für die Sozial- und Methodenkompetenzen der Kern des schulischen Prüfens konkret zu gestalten ist, d. h. über welche Inhalte sollen mit welchen Methoden welche Ergebnisse und Rückmeldungen (Auswertung) gewonnen werden? Die Aussagekraft der Ergebnisse der schulischen Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen hängt schliesslich vom optimalen Mix der Gütekriterien ab, d. h. was ist im Zusammenhang mit der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen für das optimale Verhältnis von Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit, Objektivität), Chancengerechtigkeit (Fairness) und Ökonomie (Kosten-Nutzen-Verhältnis) zu beachten?

3.1 Funktion der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen

Grundsätzlich ist zielgerichtetes Lernen nur dann möglich, wenn Lernfortschritte und Lerndefizite erkannt werden, d. h. wenn eine Form der Beurteilung und Rückmeldung stattfindet. Neben dieser unumstritten notwendigen formativen Funktion des schulischen Prüfens, werden schulische Prüfungen aber auch für Selektions- und Qualifikationsentscheidungen (summative Funktion) eingesetzt. Angesichts der Bedeutung, die den Sozial- und Methodenkompetenzen für den beruflichen Erfolg und das lebenslange Lernen zugesprochen wird, ist davon auszugehen, dass Sozial- und Methodenkompetenzen nicht nur formativ, sondern auch summativ geprüft werden sollen. Sozial- und Methodenkompetenzen etablieren sich immer stärker als ein wichtiges relevantes Qualifikations-

und Selektionskriterium im sozio-ökonomischen Kontext, so dass sich die Berufsbildung bzw. die berufsbildenden Schulen damit konfrontiert sehen, Sozial- und Methodenkompetenzen so zu erfassen, zu bewerten und zu dokumentieren, dass die individuellen Prüfungsergebnisse miteinander verglichen werden können, was wiederum Qualifikations- und Selektionsentscheidungen ermöglicht.

Während bei Methodenkompetenzen wegen ihrer Ähnlichkeit und Nähe zu rein fachlichen Kompetenzen die Vorstellung einer summativen Überprüfung nur wenig Bedenken auszulösen vermag, präsentiert sich die Situation für die Sozialkompetenzen etwas delikater. Denn Sozialkompetenzen betreffen Verhaltenstendenzen in der sozial-kommunikativen Interaktion, d. h. sie betreffen den Kern zwischenmenschlicher Beziehungen. Wenn nun bestimmte sozial-kommunikative Interaktionsformen als Sozialkompetenzen summativ geprüft werden, so erfolgt damit eine formelle Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen, die nach gesellschaftlicher Auffassung für eine bestimmte Situation als konform betrachtet werden. In diesem Zusammenhang liegt nun der Vorwurf nahe, dass die summative Überprüfung von Sozialkompetenzen letztlich einer sozial-konformen «Verhaltensdressur» der Lernenden Vorschub leiste, welche die individuelle Selbstverwirklichung oder gar Freiheit einschränke. Um einem solchen Vorwurf von Anfang an jede Grundlage zu entziehen, ist bei der Gestaltung der summativen (wie auch der formativen) Überprüfung von Sozialkompetenzen darauf zu achten, dass sie hilft, in Menschen «jene Urteilskraft zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, zunächst kritisch zu beurteilen, was von ihnen gefordert wird, um sich dann erst verantwortlich an der Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben zu beteiligen ...» (Heid, 1999, S. 24). Dies bedeutet konkret, dass nicht nur die agentativen,⁶⁵ sondern im Besonderen auch die reflexiven⁶⁶ Elemente des Konstruktes Sozialkompetenzen gezielt geprüft werden müssen (vgl. Problemkreis 1).

⁶⁵ Unter dem agentativen Schwerpunkt ist nach Euler (2004) die wechselseitige Äusserung der Kommunikationspartner zu verstehen, d. h. Kommunikation wird tatsächlich praktiziert.

⁶⁶ Der reflexive Schwerpunkt kennzeichnet die Ebene der Kommunikation, in die ein Kommunikationspartner aufgrund seines Erlebens der Kommunikationssituation wechseln kann, wenn er Auffälligkeiten bemerkt. Er versucht dann die Bedingungen des sozial-kommunikativen Handelns und ihr Zusammenspiel für sich zu klären, d. h. er reflektiert über die Kommunikationssituation (siehe Euler, 2004).

3.2 Inhalte, Methoden und Auswertung bei der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen

3.2.1 Auswahl der Inhalte

Bei den Sozial- und Methodenkompetenzen handelt es sich um komplexe Zielkonstrukte, d. h. sie verfügen jeweils über situationsbedingte Erscheinungsformen und setzen sich aus verschiedenen Verhaltens- und Wissens-elementen zusammen (siehe hierzu ausführlich Euler, 2004). Dementsprechend kann nicht einfach die Sozial- oder die Methodenkompetenz geprüft werden, sondern «nur» jeweils bestimmte, als relevant eingestufte Teilbereiche. Welche Teilbereiche das im Einzelnen sind, determinieren die Lernziele und der Unterricht, der die Realisierung dieser Lernziele grundsätzlich ermöglicht hat. Da Sozial- und Methodenkompetenzen hier als situationsabhängig begriffen werden, sind zusätzlich die für die Lernziele typischen Handlungssituationen und ihre Charakteristika zu identifizieren. Um also in der Berufsbildung Sozial- und Methodenkompetenzen überprüfen zu können, sind (basierend auf der Konstrukttheorie für die Sozial- und Methodenkompetenzen) berufliche Handlungssituationen zu bestimmen, in denen die in den Lernzielen umschriebenen Konstrukte von den Prüflingen gezeigt werden müssen. Mit diesen beruflichen Handlungssituationen ist immer auch eine spezifische inhaltliche Basis bzw. Fachkompetenz verbunden. Denn die lerntheoretische Forschung zeigt (vgl. z. B. Dörig, 1994), dass Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen nur in der Auseinandersetzung mit Inhalten entstehen. Inhaltsneutrale, formale Kompetenzen existieren nicht. Basierend auf den Erkenntnissen der Lernpsychologie kann deshalb die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bei der Überprüfung komplexer Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen drei Arten von Wissen einzubeziehen sind (vgl. Dörig, 1994): deklaratives Wissen (Wissen, was), prozedurales Wissen (Wissen, wie) und konditionales Wissen (Wissen, wann und wozu).

3.2.2 Auswahl und Gestaltung der Methoden

Es gehört zu den allgemein anerkannten und bekannten Grundeinsichten der Prüfungstheorie, dass nicht ein Prüfungsverfahren für alle zu prüfenden Inhalte eingesetzt werden kann, sondern, dass abhängig von der

Funktion und den für die spezifische Prüfungssituation optimierten Gütekriterien jeweils verschiedene Methoden einzeln oder gemeinsam eingesetzt werden müssen, um die gewünschten Aussagen über den Lernfortschritt und den Leistungsstand zu erhalten. Die Überprüfung der Sozial- und Methodenkompetenzen bildet hier keine Ausnahme. Verschiedene Zusammenstellungen (vgl. Schuler & Barthelme, 1995; Schmidt, 1995) belegen, dass das Konstrukt «soziale Kompetenz» bereits mit sehr unterschiedlichen Prüfungsverfahren erfasst worden ist: Leistungstests, (biografische) Fragebogenverfahren, Rollenspiele, Gruppendiskussionen, situative Interviews, filmisch unterstützte Verfahren. Die eingesetzte Vielfalt ist dabei wohl auch ein Indikator für die Komplexität des Konstrukts. Sozialkompetenzen als situativ-spezifische, sozial-kommunikative Handlungskompetenzen setzen als Beurteilungs- und Bewertungsgrundlage prinzipiell eine sozial-kommunikative Handlungssituation voraus. Am besten geeignet im Sinne der Validität der Prüfungsergebnisse sind reale sozial-kommunikative Handlungssituationen bzw. Echtsituationen (Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003), in denen die geprüfte Person ihre Sozialkompetenzen im Ernstfall demonstrieren muss. Weil solche Echtsituationen hinsichtlich der Prüfungsorganisation und -durchführung einen sehr hohen Aufwand erfordern und die Prüfungsbedingungen nur schwer kontrollierbar sind, kommen für die Überprüfung von Sozialkompetenzen realistischere nur Prüfungsformen in Frage, mit deren Hilfe sozial-kommunikative Handlungssituationen generiert und kontrolliert werden können, die einer Annäherung an die Echtsituationen entsprechen. In welchem Grad die Annäherung erfolgen soll, ist abhängig von der Funktion der Prüfung und den organisatorischen wie finanziellen Möglichkeiten. Eine sehr grosse Annäherung an Echtsituationen erreicht man beispielsweise mit verschiedenen Simulationsverfahren, wie z. B. Assessment Centern, Rollenspielen oder situierten Interviews. Eine grössere Entfernung von der sozial-kommunikativen Echtsituation ergibt sich bei der filmischen Einspielung von Handlungssituationen, die dann mündlich oder schriftlich kommentiert werden müssen, oder noch stärker bei der rein schriftlichen Fallschilderung und -bearbeitung oder bei Fragebogenverfahren. Neben diesen Formen der Fremdbeurteilung durch «neutrale» Beobachter, schlägt Seyfried (1995) vor, auch freiwillige Peer-Beurteilungen zur Erfassung von Sozialkompetenzen einzusetzen, weil nach ihrer Ansicht Kollegen dank ihrer unterschiedlichen und vielfältigen Beobachtungsmöglichkeiten «die verschiedenen Leistungsdeterminanten ihrer <Mitstreiter> adäquater berücksichtigen» können (Seyfried, 1995, S. 149) und so helfen, Beobachtungslücken zu schliessen. Für die formative Überprüfung von Sozialkompetenzen empfiehlt Seyfried (1995)

zusätzlich Selbstbeurteilungsverfahren einzusetzen, weil nur so die eigenständige Einschätzung des Lernfortschritts als ein zentrales Merkmal selbstständig eigenverantwortlich handelnder Mitarbeiter sei. Wie diese knappe Übersicht verdeutlicht, existiert kein Königsweg zur Erfassung von Sozialkompetenzen, sondern es gehört zur Aufgabe zukünftiger Forschungsanstrengungen, für die verschiedenen Teilbereiche, aus welchen sich die Sozialkompetenzen konstituieren, praktikable Prüfungsverfahren zu bestimmen bzw. zu entwickeln, die zu gültigen Ergebnissen führen.

Auch für die Überprüfung von Methodenkompetenzen ist es aus Sicht der Validität (Gültigkeit) am besten, wenn die zu überprüfenden Teilbereiche der Methodenkompetenz in Echtsituationen erfasst werden. Die obigen Ausführungen gelten deshalb analog auch für die Überprüfung von Methodenkompetenzen.

3.2.3 Auswahl und Gestaltung der Auswertung

Sozial- und Methodenkompetenzen können nur dann sinnvoll erfasst, beurteilt und insbesondere auch bewertet werden, wenn empirisch und theoretisch fundierte Beurteilungsskalen bzw. -kriterien vorhanden sind, an deren Erfüllungsgrad sich das erreichte Ausmass der angestrebten Sozial- und Methodenkompetenzen ablesen lässt (Lehmkuhl & Pross, 1996; Seyfried, 1995). Wie aktuelle Beispiele (vgl. Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003 oder Schuler & Barthelme, 1995) zeigen, können solch fundierte Beurteilungsskalen insbesondere mittels Arbeits- und Anforderungsanalysen entwickelt werden, was aber mit einem relativ grossen Aufwand verbunden ist. Verschiedene Autoren (z. B. Lehmkuhl & Pross, 1996; Seyfried, 1995) stellen kritisch fest, dass die heute eingesetzten Skalen häufig auf beliebig ausgewählten Beurteilungskriterien beruhen.

Mit der Qualität der sachlichen (kriterienorientierten) Bezugsnorm eng verknüpft ist die Frage nach der Form, mit der die Ergebnisse kommuniziert werden sollen. Grundsätzlich sollen Rückmeldungen so gestaltet sein, dass sie einheitlich interpretiert werden (vgl. Metzger, Dörig & Waibel, 1998). Für komplexe Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen bedeutet dies, dass eine differenzierte Rückmeldung erfolgen muss, welche erstens die Teilbereiche des komplexen Konstruktes kennzeichnet, die überprüft worden sind, und welche zweitens die Situation bzw. den Situationstyp (Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003) charakterisiert, für den die Aussagen gültig sind. Daraus wird ersichtlich, dass komplexe Zielkonstrukte wie Methoden- und Sozialkompetenzen sinnvollerweise nicht auf eine einzige Note reduziert werden

können. Dumbert, Euler, Hanke und Reemtsma-Theis (2003) schlagen deshalb Wortgutachten vor, die aber in einem gewissen Ausmass standardisiert sind, so dass die Bewertung weiterhin so weit als möglich objektiv und praktikabel bleibt.

Interessant und prüfungswert für die Beurteilung und Bewertung von Methoden- und Sozialkompetenzen erscheint auch der von Calonder-Gerster und Hügli (2004) angeregte Ansatz, die Qualität erworbener Kompetenzen in einem mehrstufigen Prozess über Portfolioinstrumente (siehe hierzu auch Jabornegg, 2004) zu erfassen und auszuweisen. Neben der Fremdbeurteilung spielt dabei die Selbstbeurteilung eine wichtige Rolle.

3.3 Rolle der Gütekriterien bei der Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen

Das Kernproblem bei der Überprüfung komplexer Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen besteht darin, dass aus der Perspektive des Gütekriteriums Validität (Gültigkeit) Prüfungsverfahren notwendig sind, die hinsichtlich der übrigen Gütekriterien zu Zielkonflikten führen. Sozial- und Methodenkompetenzen werden aus Validitätsüberlegungen am besten in Echtsituationen überprüft. Je mehr man dieser Forderung nachkommt, desto aufwändiger wird die Organisation und Durchführung der Prüfung (Zielkonflikt mit dem Gütekriterium Ökonomie). Abhängig vom Realitätsgrad, mit dem solche Echtsituationen mittels einer Prüfungsform simuliert werden, ergeben sich gerade bei komplexen Zielkonstrukten grössere oder kleinere Probleme hinsichtlich der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität (Zielkonflikt mit dem Gütekriterium Reliabilität [Zuverlässigkeit, Ökonomie]). Bei Prüfungsverfahren, welche relevante Situationen möglichst authentisch simulieren, wie z. B. Assessment Center, Rollenspiele oder auch Gespräche oder Interviews, ergibt sich als Problem, dass letztlich die Durchführungsbedingungen nicht für alle geprüften Personen identisch sein können, sondern dass nur mittels Standardisierung versucht werden kann, das Ausmass der Unterschiede in den Durchführungsbedingungen auf ein vertretbares Mass zu reduzieren, wobei aber jede Standardisierung Abstriche bei der Validität zur Folge hat (Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003). Inwieweit es mittels interaktiven PC-Simulationen gelingen kann, stärker kontrolliert als bisher adaptive und dennoch standardisierte Prüfungsumgebungen zu schaffen, wird sich in der Zukunft weisen müssen. Schwierigkeiten bereitet auch die Auswertungsobjektivität. Hier besteht das Problem darin, dass komplexe

Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenz aufgrund ihrer Komplexität und ihrer Situationsabhängigkeit anfällig dafür sind, dass zwei Prüfer dieselbe Prüfungsleistung unterschiedlich beurteilen und bewerten (vgl. Seyfried, 1995). Denn bei komplexen Zielkonstrukten wie Sozial- und Methodenkompetenzen kann in der Regel nicht einfach nur eine präzise Musterlösung eingesetzt werden, welche eindeutig zwischen «richtig» und «falsch» trennt, sondern es können nur noch Lösungshinweise gegeben werden, welche den Möglichkeitsraum akzeptabler Antworten kennzeichnen (Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003; Metzger, Dörig & Waibel, 1998). Dementsprechend verlangt die Überprüfung komplexer Zielkonstrukte eine eingehende Vorbereitung und Schulung der Prüfer, in welcher diese mit den relevanten Beobachtungskriterien und den dazugehörigen Skalen vertraut gemacht werden. Trotz Standardisierung und Schulung der Prüfer darf jedoch nicht vergessen werden, dass jede Beurteilung und Bewertung einen subjektiven Kern in sich trägt (vgl. Seyfried, 1995). Nach Seyfried (1995) ist es deshalb vor allem auch wichtig, dass die Entstehung einer Beurteilung transparent und somit kontrollierbar ist, was wiederum eine entsprechende Dokumentation des Beurteilungsprozesses notwendig macht. Der erhöhte Aufwand bei der Durchführung wirkt sich letztlich negativ auf das Gütekriterium «Ökonomie» aus. Das Gütekriterium Chancengerechtigkeit (Fairness) schliesslich verlangt, dass sich die Überprüfung komplexer Zielkonstrukte auf die Lernbedingungen abstützt, welche gemäss Prüfungssystem für alle geprüften Personen gleich sein müssen. Um dies zu erreichen, ist eine angemessene und laufende Kontrolle der Lernbedingungen bei den verschiedenen Ausbildungsträgern notwendig. Erschwerend kommt bei den Sozial- und Methodenkompetenzen die Frage hinzu, wie stark sie letztlich von einer bestimmten sozio-kulturellen Tradition bzw. Werthaltung geprägt sind. Unter diesem Aspekt erscheint vor der aktuell feststellbaren Zunahme der gesellschaftlichen Heterogenität das Gütekriterium Chancengerechtigkeit zusätzlich bedeutsam.

3.4 Offene Fragen und empfohlene Forschungsaktivitäten

Im Zusammenhang mit der Überprüfung komplexer Zielkonstrukte wie Sozial- und Methodenkompetenzen besteht grundsätzlich ein sehr grosser Forschungsbedarf. Folgende Fragen sind im Hinblick auf die Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen jedoch von besonderem Interesse:

1. Welche Teilbereiche der komplexen Zielkonstrukte Sozial- und Methodenkompetenzen sollen summativ, welche formativ überprüft werden?
2. Welches sind die grundsätzlichen Eigenschaften von Situationen, die sich für eine Überprüfung von Sozial- und Methodenkompetenzen eignen?
3. Wie sehen spezifische Beurteilungsskalen für die verschiedenen Teilbereiche der Sozial- und Methodenkompetenzen im Detail aus?
4. Wie sieht eine sinnvolle Kombination verschiedener Prüfungsverfahren aus, um Sozial- und Methodenkompetenzen valide zu überprüfen?
5. Welche Möglichkeiten bestehen, mit Hilfe der neuen Technologien interaktive und dennoch ökonomische Prüfungsverfahren für Sozial- und Methodenkompetenzen zu entwickeln?
6. Wie sehen aussagekräftige und allgemein akzeptierte Formen der Leistungsrückmeldung für Sozial- und Methodenkompetenzen aus?

3.5 Aktuelle Forschungsaktivitäten und -akteure

Die aktuelle Forschung für die Überprüfung von komplexen Zielkonstrukten wie Sozial- und Methodenkompetenzen ist vor allem damit beschäftigt, neue oder neuartige Prüfungsverfahren zu entwickeln. So sind in Deutschland eine Reihe von Forschungsaktivitäten feststellbar, die für bestimmte Berufsgruppen handlungsorientierte und komplexe Prüfungsaufgaben entwickelt haben. So hat z. B. das Institut für Bildungsforschung in Bonn 1995 ein Forschungsprojekt mit dem Titel «Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern» durchgeführt (Blum, Hengsen, Kloft & Maichle, 1995). Für den kaufmännischen Bereich sind in Deutschland die folgenden Forschungsakteure im Bereich der Aufgabenstellung in Erscheinung getreten (vgl. Schmidt, 1997):

- Jürgen Badura und Norbert Müller, die in Zusammenarbeit mit anderen Autoren von Prüfungsaufgaben ein neues Aufgabenerstellungskonzept entwickelt und erprobt haben, das Handlungskompetenzen erfassen soll.
- Klaus Breuer und Katharina Höhn haben basierend auf einer Modellvorstellung zur Basis kompetenten Handelns praxis- und handlungsorientierte Aufgaben für die schriftlichen Abschlussprüfungen des neugeordneten Ausbildungsberufs «Versicherungskaufmann/-frau» erstellt.

- Gustav Liebe und Rudolf Neumann haben zunächst Grundsätze für kaufmännische Prüfungsaufgaben formuliert, um darauf aufbauend ein Konzept mit Beispielen für handlungsorientierte Prüfungsaufgaben für den Beruf Bürokaufmann/-frau zu entwickeln.
- Gudrun Unselde beschreibt, wie die praktische Prüfung im Ausbildungsberuf Bürokauffrau/Bürokaufmann in Baden-Württemberg eingeführt und umgesetzt worden ist.

Interessant ist auch ein jüngerer Ansatz von Reemtsma-Theis (2002), die ein Konzept zur Beurteilung von kundenorientierten Sozialkompetenzen entwickelt hat.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin und Bonn schliesslich koordiniert verschiedene Forschungsaktivitäten im Rahmen der Erfassung von Sozialkompetenzen (vgl. Seyfried, 1995 sowie www.bibb.de für eine Übersicht über die aktuellen Forschungsprojekte).

Von besonderer Bedeutung sind schliesslich im deutschsprachigen Raum die Arbeiten von Prof. Dr. Dieter Euler, ordentlicher Professor an der Universität St. Gallen und Co-Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, der im Rahmen eines Modellversuchs für die Industrie- und Handelskammer Mittelfranken ein Prüfungsverfahren zur Erfassung von Sozialkompetenzen entwickelt und erprobt hat (siehe Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003). Im Weiteren finden sich praktische Beispiele (siehe Baier & Herold, 2003) für die Erprobung und Überprüfung von Sozialkompetenzen im schulischen Kontext der Modellversuchsreihe KOLIBRI, die unter der Programmschäuferschaft von Prof. Dr. Dieter Euler stand.

Zu beachten sind schliesslich auch die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, wo im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Handlungskompetenz verschiedene Module für die Schulung und Evaluation von Sozialkompetenzen⁶⁷ entwickelt und publiziert worden sind (siehe Euler & Metzger, 2004; Capaul & Seitz, 2004; Euler, 2004; Gomez, 2004; Keller, 2004; Nüesch, 2004; Walzik, 2004).

Im englischen Sprachraum beschäftigen sich eine ganze Reihe von Wissenschaftlern mit den Themengebieten «authentic assessment» und

⁶⁷ In der bisher sechs Bände umfassenden Reihe stellt Band 1 ein Modell zur Präzisierung von Sozialkompetenzen vor und beantwortet damit die Frage, wie sozial-kommunikative Handlungskompetenzen situationsbezogen begründet werden können. Die Bände 2–6 präzisieren darauf aufbauend beispielhaft verschiedene Situationstypen.

«performance assessment». In der Folge werden einige wichtige Repräsentanten der US-amerikanischen Prüfungsforschung genannt, und gleichzeitig ein Beispiel ihrer jüngsten Forschungen zitiert, die hier als relevant betrachtet werden. In beiden Fällen wird aber kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Dafür sind die US-amerikanischen Forschungsaktivitäten zu umfangreich und zu vielfältig. Auf konzeptioneller grundsätzlicher Ebene sind die Arbeiten der beiden Forscherinnen Lorrie A. Shepard (z. B. 1997; 2000), University of Colorado at Boulder, und Lauren Resnick (z. B. 1996), University of Pittsburgh, zu erwähnen, welche die durch die lerntheoretischen und lernpsychologischen Erkenntnisse ausgelösten Veränderungen für das Prüfungswesen generell und das amerikanische Prüfungssystem im Speziellen erforschen. Robert J. Mislevy, Linda S. Steinberg und Russell G. Almond (z. B. 1999; Mislevy, Almond & Steinberg, 1998; Mislevy, 1996) vom Educational Testing Service in Princeton, New Jersey, untersuchen, wie handlungsorientierte Aufgaben zu gestalten sind und wie sich welche Rückschlüsse daraus ableiten lassen. In ihren jüngsten Publikationen (Almond, Steinberg & Mislevy, 2003; Mislevy, 2004a, 2004b; Mislevy, Almond & Lukas, 2004) stellen sie ein interessantes umfassendes Modell für die Entwicklung und Evaluation von Lernerfolgskontrollen und seine Anwendungsmöglichkeiten vor, das einerseits versucht, den aktuellen messtheoretischen, andererseits den zeitgemässen lernpsychologischen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Ebenfalls seit längerer Zeit in diesem Forschungsgebiet tätig ist Robert Glaser, University of Pittsburgh, der zusammen mit Gail P. Baxter in jüngster Zeit (vgl. Glaser & Baxter, 1998 und Glaser & Baxter, 2000) ein interessantes kognitionspsychologisch fundiertes Konzept für die Erstellung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben entwickelt hat. Schliesslich ist Robert L. Linn von der University of Colorado at Boulder zu erwähnen, der nicht nur ein wichtiges Lehrbuch für das schulische Prüfen mitverfasst hat (Linn & Gronlund, 1995), sondern sich auch mit Grundfragen validen Prüfens befasst hat (z. B. Linn, 1996; Linn, 1998).

Wie die Forschungen im deutschen Sprachraum, so beschäftigt sich auch die US-amerikanische Forschung einerseits mit grundsätzlichen konzeptionellen Fragen für die Gestaltung des Prüfungssystems und andererseits mit der Entwicklung konkreter handlungsorientierter Prüfungsaufgaben, um komplexe Zielkonstrukte zu erfassen.

4 Erfahrungen über die Gestaltung entsprechender Prüfungssysteme bzw. Qualifikationsverfahren aus dem Bereich der Schweizerischen Berufsbildung

4.1 Folgerungen aus der Forschungstätigkeit des IWP

Die Kritiken an der bisherigen (kaufmännischen) Berufsbildung⁶⁸ sind bekannt und gut dokumentiert (vgl. beispielsweise Dörig, 1994; Dubs, 1996; Achtenhagen, 1997; Dörig, 2003). Folgende Kritikpunkte erscheinen im vorliegenden Zusammenhang besonders erwähnenswert:

- Die Berufsbildung orientiert sich zu sehr am Gegenwärtigen (Schwergewicht auf der Verwertung von beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten). Deshalb wird gefordert, dass die berufliche Grundausbildung mit fachübergreifenden Fähigkeiten und Wissensinhalten zu ergänzen sei, die zur beruflichen Flexibilität befähigen und eine möglichst hohe Zukunftsträchtigkeit aufweisen.
- Die Inhalte der beruflichen Bildung sind vor allem auf die kognitive Wissensebene bezogen, wobei das Schwergewicht während der Ausbildung und bei Prüfungen auf Faktenwissen und auf eher wenig intensiven kognitiven Prozessen liegt. Ein grosses Problem in der gegenwärtigen Berufsbildung stellt die Tatsache dar, dass die Berufsschule in dem Sinne zu wissenslastig ist, also zuviel Faktenwissen vermittelt wird und das prozessorientierte Lehren und Lernen zu wenig Beachtung findet. Aspekte der methodischen und sozialen Kompetenz und der Persönlichkeitsbildung werden vernachlässigt. Deshalb wird gefordert, dass der Bildungsbegriff auch in der Berufsbildung umfassender zu verstehen sei. Der Mensch soll in seiner Ganzheitlichkeit (kognitiv, affektiv, sozial und motivational) Gegenstand der Berufsbildung sein.

Diese Mängel zeigen sich nicht nur im berufsschulischen Unterricht, sondern auch im Bereich der Prüfungen. So hat beispielsweise eine Ana-

⁶⁸ Unter bisheriger Berufsbildung wird hier im Wesentlichen die Berufsbildung vor In-Kraft-Treten der Reform im August 2003 verstanden.

lyse der schweizerischen kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen der Jahre 1990 bis 1992 aufgezeigt, dass diese – gemessen am Anspruch des Lehrplans – als nur mässig gültig bezeichnet werden können. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt kurz zusammenfassen (Metzger & Waibel, 1993):

- Von den untersuchten schriftlichen Lehrabschlussprüfungen können einzig die Prüfungen im Fach Rechnungswesen als genügend gültig bezeichnet werden. In den Fächern Betriebs-/Rechtskunde, Staatskunde, Deutsch sowie Französisch werden die zentralen Prüfungen dem Anspruch der Lehrplangültigkeit nicht gerecht.
- Die bemängelten Prüfungsserien schöpfen den Lehrplan, sowohl bezüglich der Komplexität der Inhalte (Inhaltsniveau) als auch der Intensität der in den Aufgaben geforderten Prozesse (Prozessniveau), nicht aus. Inhaltlich fordern die Prüfungen zu stark wenig komplexes Faktenwissen, während Struktur- und Verfahrenswissen zu wenig überprüft werden. Insgesamt ist das Prozessniveau der Lehrabschlussprüfungen zu tief, zu schwergewichtig im Bereich Reproduktion und damit zu wenig im Bereich höherer kognitiver Prozesse (Anwenden, Analyse, Synthese, Beurteilen) angesiedelt.
- Eine Stichprobe von 14 dezentralen schriftlichen Prüfungen im Fach WRG zeigt grosse Unterschiede bezüglich des Ausmasses der Gültigkeit auf. Generell werden sowohl Inhalts- als auch Prozessniveaus des Lehrplans nicht ausgeschöpft. Die im Lehrplan angesprochenen Ziele (Interdisziplinarität, Vernetzung, affektives Lernen) des Integrationsfaches werden in den Prüfungen kaum durch entsprechende Aufgaben überprüft.
- In Richtzielen geforderte Fähigkeiten, wie Erkennen und Beurteilen von betriebs- und volkswirtschaftlichen Zusammenhängen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, systematische Anwendung von Methodenkompetenzen (Problemlösetechniken usw.), werden zu wenig geprüft.
- Während die untersuchten Lehrabschlussprüfungen in Bezug auf die zentrale und übergeordnete Anforderung an Prüfungen, die Inhaltsgültigkeit, meist nicht zu genügen vermögen, schneiden sie in Bezug auf weitere Anforderungen an Prüfungen besser ab. So bewirken die in den untersuchten Prüfungen vorherrschenden Bearbeitungsformen (Mehrfachwahlaufgaben sowie Kurzantworten), im Vergleich zu Aufgaben zur ausführlichen Bearbeitung, eine Verbesserung der Korrekturobjektivität; gleichzeitig werden die Korrekturökonomie erhöht sowie die Chancengerechtigkeit für die Prüflinge angehoben, weil die sprachliche Ausdrucksfähigkeit weniger prüfungsrelevant ist. Eine in viele klei-

nerer Teilaufgaben gegliederte Prüfung erlaubt ausserdem, relativ viele im Lehrplan enthaltene Sachgebiete anzusprechen.

Eine Analyse der Prüfungssituation lässt auf folgende Hauptursachen für die mangelhafte Gültigkeit in den genannten Fächern schliessen:

- Prüfungszeit: Für die einzelnen Prüfungen steht grundsätzlich zu wenig Zeit zur Verfügung (z. B. 60 Minuten für die Betriebs-/Rechtskundeprüfung). Innerhalb eines Zeitrahmens von 60 bis 90 Minuten dürfte es schwierig sein, wesentlich lernzielorientiertere Prüfungen zu gestalten, es sei denn, man schränke die Streuung über die Sachgebiete mehr ein.
- Heimliche Lehrpläne: Wegleitungen und Lehrbücher agieren als versteckte Lehrpläne und üben einen steuernden Einfluss auf die Prüfung aus.
- Es scheint, dass von den verantwortlichen Prüfungsgremien die Ökonomie und Objektivität der Prüfungskorrektur überbewertet und auch überschätzt werden.

Die darauffolgende Analyse der kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen (vgl. Metzger, Dörig & Waibel, 1998, S. 138) sowie von kaufmännischen Berufsmaturaprüfungen (vgl. Metzger, Dörig & Waibel, 1998, S. 164; Capaul, Nüesch, Piezzi, Metzger & Jabornegg, 2002) bestätigt im Wesentlichen die Befunde der ersten Analyse (Metzger & Waibel, 1993), insbesondere die mangelnde Gültigkeit. Die analysierten Prüfungen weisen auf verschiedene Schwachstellen des Berufsschulunterrichts in der Vermittlung von Fachkompetenzen hin: Additive Wissensvermittlung, Betonung vorwiegend kognitiver Lernleistungen, mangelnder Realitäts- und Praxisbezug der beruflichen Inhalte sowie einseitig sprachlich-begriffliches Lernen.

Dabei werden bei den kaufmännischen Berufsmaturaprüfungen grosse Differenzen zwischen den einzelnen Schulen manifest; insgesamt zeigen aber verschiedene Untersuchungen (vgl. Metzger, Dörig & Waibel, 1998, S. 164; Capaul, Nüesch, Piezzi, Metzger & Jabornegg, 2002), dass die Berufsmaturaprüfungen in der Tendenz gültiger, richtzielorientierter, prozess- und transferorientierter und interdisziplinärer als die kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen ausgerichtet sind.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem Ziel der Förderung und Evaluation von sozialen Kompetenzen (vgl. Dumbert, Euler, Hanke & Reemtsma-Theis, 2003; Euler & Reemtsma-Theis, 1999) mittels eines Schulversuches mit wissenschaftlicher Begleitung zeigte sich, wie an-

spruchsvoll die Umsetzung dieses Ziels in der unterrichtlichen Praxis ist. Einige zentrale Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Dörig, 2000):

1. Damit interessante und herausfordernde Gruppenprozesse im Sinne der Kooperations-, Team- und Konfliktfähigkeit (welche in den betreuten Gruppen als zu fördernde Fähigkeiten ausgewählt wurden) zum Tragen kommen, braucht es neben einer kognitiv herausfordernden Problemstellung einen sozialen Kontext, bei dem diese Prozesse (Stärken und Defizite des Einzelnen) wirklich zum Tragen kommen. Diese Erkenntnis lässt sich auch allgemein formulieren: Sofern in einer Projektphase das Ziel besteht, bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien der Schülerinnen und Schüler zu fördern, muss das Lernarrangement (Themenstellung, Kontext, Gruppengrösse und -zusammensetzung, Hilfsmittelzugang, Zeit- und Arbeitsbelastung, Schwierigkeitsgrad, passende Reflexionsinstrumente u. a. m.) so gewählt werden, dass diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien auch wirklich zum Tragen kommen können.
2. Gemäss unseren Erfahrungen wollen Lehrkräfte in der Regel bestimmte zusätzliche Fähigkeiten fördern, sind sich aber zuwenig bewusst, dass dieses zusätzliche Ziel die Komplexität der Lernumgebung als auch der Projektplanung, -durchführung und -auswertung noch einmal massiv erhöht. Oft resultiert daraus eine Überforderung von Lehrkräften und Schülern, welche der Sache nicht dient.
3. Die Fähigkeit, sich selber Ziele zu setzen und später Lern- und Denkstrategien auszuwählen und anzuwenden, hängt stark von individuellen Eigenarten der Lernenden ab. Besonders bedeutsam sind die intrinsische Motivation, die Selbsteinschätzung der eigenen Möglichkeiten sowie das Bestreben, nicht nur Ziele zu erreichen, sondern vor allem die eigenen Lernprozesse zu beobachten. Dies bedeutet für die Lehrkraft eine stark individualisierende und permanente Betreuung, wobei die Gratwanderung zwischen «zu viel Hilfestellungen geben» und «unterstützender Betreuung und Beratung» sehr schwierig ist.
4. Die Förderung von sozialen Kompetenzen setzt offensichtlich einen eigentlichen unterrichtlichen Paradigmenwechsel voraus: Sie wird nur gelingen, sofern die Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass das Ziel der Schule nicht in erster Linie die (rückwärtsorientierte) Bewertung und Selektion ist, sondern vielmehr darin besteht, gehaltvolle und bedeutsame Lernprozesse und -produkte zur Verbesserung des künftigen Handelns auszulösen. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass das unterrichtliche Verhalten der Lehrkraft diese Erkenntnis ermöglicht

oder verhindert. Mit anderen Worten sind die Kompetenzen der Lehrkräfte von vitaler Bedeutung für den Erfolg der Förderung von Sozialkompetenzen im Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der genannten Untersuchungen folgendes festhalten:

1. Die untersuchten Prüfungen und Prüfungssysteme machen deutlich, dass hinsichtlich den Anforderungen an Prüfungen die Kriterien der Zuverlässigkeit (Objektivität) und Ökonomie stärker als jenes der Gültigkeit gewichtet werden. Die Prüfungen weisen insgesamt Mängel hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen der Gültigkeit auf.
2. Der Befund der mangelnden Gültigkeit trifft auf den Bereich der fachlichen Kompetenz zu. Er wird zusätzlich akzentuiert, wenn der Bereich der Methodenkompetenzen einbezogen wird. Die untersuchten Prüfungen weisen insgesamt wenig Teile auf, welche die Überprüfung von Methodenkompetenzen zum Ziel haben. Hinsichtlich der Überprüfung der Sozialkompetenzen sind kaum Ansätze in bestehenden Prüfungen und Prüfungssystemen zu finden.
3. Die Prüfungssysteme zeichnen sich dadurch aus, dass i. d. R. die organisatorischen Gefäße und Rahmenbedingungen nicht geeignet sind, Sozialkompetenzen zu evaluieren. Gerade dort, wo im Rahmen von zeitpunktbezogenen Prüfungen die Erwartung einer befriedigenden Themengültigkeit besteht, sind die Prüfungen auch nicht geeignet, Methodenkompetenzen zum Tragen zu bringen. Dies ist sehr häufig der Fall.
4. Die Förderung und Evaluation von Sozialkompetenzen in der unterrichtlichen Praxis scheint die Lehrkräfte i. d. R. zu überfordern, da die dafür notwendigen Kompetenzen zu wenig vorhanden sind. Aufgrund unserer Erfahrungen muss davon ausgegangen werden, dass im bestehenden berufsschulischen Unterricht methodische Kompetenzen wenig und soziale Kompetenzen kaum gefördert werden. Es erstaunt deshalb nicht, dass diese Kompetenzen auch nicht Gegenstand von Prüfungen und Evaluationen sind.

In der Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz (EVD, 2000, S. 55) werden diese Befunde unter dem Titel «Prüfen, was wirklich gebraucht wird» wie folgt zum Ausdruck gebracht:

«Ursprünglich wurden Berufslehren mit der Fertigung eines ›Gesellenstückes‹ abgeschlossen. Später kamen Prüfungsgespräche über die Berufstheorie und über

allgemein bildende Kenntnisse hinzu. Nach und nach wurden die Prüfungen immer mehr formalisiert: Die Arbeitsprüfung wurde an einem Prüfungsstück ohne praktischen Nutzen abgenommen, Theorie und Allgemeinbildung in schriftlichen Tests überprüft. Objektivität und Zuverlässigkeit nahmen zu. Hingegen wurde immer fraglicher, ob solche Prüfungen wirklich das prüfen, was für die berufliche Tätigkeit benötigt wird.⁶⁹ Gegenwärtig kehrt man verstärkt zu praxisnahen Verfahren zurück, die zudem in der Lage sind, auch Methoden- und Sozialkompetenzen zu erfassen.»

Aufgrund des letzten Satzes stellt sich die Frage, ob sich Hinweise für den verstärkten Einbezug von Methoden- und Sozialkompetenzen in Unterricht und Prüfungssystemen finden lassen. Entgegen dieser Aussage lassen sich in der bekannten Forschungsliteratur kaum Hinweise auf prüfungspraktische Umsetzungen finden. Aus unserer Forschungs- und Weiterbildungspraxis⁷⁰ wissen wir, dass in verschiedenen Branchen (wie z. B. Bank, Pharma, Maschinenindustrie) Ansätze bestehen, Methoden- und auch Sozialkompetenzen zum Thema von Qualifikationen und Prüfungen zu machen. Oft geht dabei der Anstoss auf die Initiative von Grossunternehmen (wie z. B. ABB oder UBS) zurück. Allerdings sind Versuche

⁶⁹ Das neue Reglement zur Ausbildung zur Kauffrau (bzw. zum Kaufmann) schreibt als ein Bestandteil der betrieblichen Schlussprüfung z. B. folgende Teile vor, die auf die Erreichung einer hohen Gültigkeit abzielen:

«b) Prozesseinheiten (Arbeits- und Betriebsabläufe). Die Lehrlinge bearbeiten in den überbetrieblichen Kursen drei Prozesseinheiten von fünf bis fünfzehn Stunden. Die zeitliche Lokalisierung der Prozesseinheiten ist frei. Während bestimmter Phasen der Prozesseinheiten führen die Lehrlinge Lernjournale, die integrierter Teil der Prüfung sind. Der Mittelwert der Leistungsbeurteilung geht in die Schlussnote ein. Verantwortlich für die Prüfung sind die Leiter/-innen der überbetrieblichen Kurse, wenn möglich in Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben. Die Leiter/-innen in den überbetrieblichen Kursen geben spätestens zu Beginn der Prozesseinheiten die Aufgaben oder Ansprüche, die Beurteilungsverfahren sowie die Massstäbe bekannt, über die eine Note entsteht.

c) Berufspraktische Situationen und Fälle. Das Element drei besteht aus einer schriftlichen Prüfung von 60 bis 180 Minuten. Sie gilt berufspraktischen und -kundlichen Leistungszielen und beruflichen Situationen (Fallstudien). Die Prüfungskommission gibt 20 % bis 40 % der Aufgaben vor. Grundlage und Bezugsgrösse dafür sind die Leistungsziele.»

⁷⁰ Im Bereich «mündliche Prüfungen» wurden bereits in der Vergangenheit beispielsweise Experten im Fach «Praktische Arbeiten/Kenntnisse aus Lehrbetrieb und Branche» gezielt darauf hin geschult, Methoden- und Sozialkompetenzen (z. B. mittels Einsatz von Rollenspielen, etwa bei der Simulation eines Verkaufsgesprächs) in ihre Prüfungsgespräche sinnvoll einzubeziehen (vgl. Metzger, 2000).

im Lichte der gesamten Berufsbildung als punktuell, i. d. R. unsystematisch und wenig theoriegestützt einzustufen; begleitende Forschung und Evaluation findet praktisch nicht statt.

Nicht auf der Ebene der praktischen Umsetzung, aber auf jener der regulatorischen Zielsetzungen, insbesondere in der Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz, wird man allerdings fündig. Im nachfolgenden Abschnitt werden deshalb die Anforderungen an Prüfungssysteme und Qualifikationsverfahren auf der Grundlage der Aussagen des neuen Berufsbildungsgesetzes sowie der entsprechenden Botschaft skizziert.

4.2 Folgerungen aufgrund des neues Berufsbildungsgesetzes und darauf basierender Reglemente

4.2.1 Inhaltliche Kompetenzen

Im neuen Berufsbildungsgesetz vom Dezember 2002 werden die Förderung von Methoden- und Sozialkompetenzen zwar nicht erwähnt. Die dazugehörige Botschaft ist allerdings um einiges expliziter. Unter dem Titel «Qualifikationsverfahren – Prüfungen und Abschlüsse» wird in der Botschaft Folgendes ausgeführt (EVD, 2000, S. 54):

«Abschlussprüfungen sind eines der wesentlichsten Steuerungselemente der Berufsbildung. Sie wirken mittelbar und unmittelbar bis in die tägliche Vermittlung des Wissens hinein. Nicht nur der Stoff, auch die Lehrmittel sind häufig auf die Prüfungen ausgerichtet. Veränderte Anforderungen an die berufliche Bildung verlangen deshalb nach neuen Prüfungsmethoden. Qualifikationsverfahren, die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen berücksichtigen, sehen anders aus, als wenn es nur um das Abfragen von Fachwissen geht. Das neue Berufsbildungsgesetz spricht nicht mehr nur von Prüfungen, sondern von Qualifikationsverfahren. Dadurch wird der Einsatz unterschiedlicher Methoden und Instrumente ermöglicht. Es erlaubt den Branchen und Schulen, die für sie passenden Modelle selbst zu bestimmen. Indem Entscheide über Form und Inhalt der Verfahren beim Bund liegen, ist es trotzdem möglich, mit unterschiedlichen Bildungsgängen zu gleichen Abschlüssen zu kommen. Eine weitere Objektivierung ist gegeben, indem die Qualifikationsverfahren auf dem Prinzip der Fremd- und nicht der Selbstevaluation beruhen.»

Im Unterschied zum Berufsbildungsgesetz weist das neue Reglement über die Ausbildung zur Kauffrau bzw. zum Kaufmann (2003) in Form eines Kompetenzwürfels (siehe auch Dörig, 2001) ausdrücklich auf die Metho-

den- und Sozialkompetenz hin. Der Kompetenzwürfel differenziert grundsätzlich in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, die wiederum in diverse Teilkompetenzen aufgegliedert werden. Auf diese Weise definiert der Kompetenzwürfel gleichsam das für die kaufmännische Grundbildung geltende Verständnis von Methoden- und Sozialkompetenzen. Die Vorstellung von Methodenkompetenzen⁷¹ ist in einigen Regelungen relativ einfach erkennbar, die exemplarisch in den Fussnoten zur Illustration aufgeführt sind. Dagegen findet sich nur ein Abschnitt, welcher ebenfalls implizit die Überprüfung von Sozialkompetenzen⁷²

⁷¹ Der schulische Teil der kaufmännischen Schlussprüfungen umfasst sieben Elemente. Nachfolgend seien drei exemplarisch aufgeführt, welche das neue Verständnis nach Prüfungen mit hoher Konstruktgültigkeit illustrieren und implizit die Erfassung von Methodenkompetenzen verlangen:

- *«Selbstständige Arbeit.* Die Kandidatinnen und Kandidaten bearbeiten eine Aufgabe, die ein Leistungsziel oder mehrere Leistungsziele abdeckt; und zwar aus den Lernbereichen Wirtschaft und Gesellschaft, Information-Kommunikation-Administration oder Muttersprache. Die Prüfungskommission stellt die Anleitung zur Gestaltung der Prüfung. Der Arbeitsumfang ist so bemessen, dass ihn die Lehrlinge bzw. Kandidatinnen und Kandidaten in maximal vier Arbeitstagen bewältigen können. Die Arbeit ist nach Erteilung innerhalb von zwei Monaten abzugeben. Sie findet im dritten Lehrjahr statt. Die Kandidatinnen und Kandidaten können aus mehreren Aufgaben auswählen. Gruppenarbeiten sind möglich. Die Ausarbeitung kann während zusätzlich 10 Minuten Gegenstand einer mündlichen Prüfung sein, welche 30 % der Gesamtnote ausmacht.
- *Wirtschaft und Gesellschaft zentral (gesamtschweizerisch).* Wirtschaft und Gesellschaft ist Gegenstand einer schriftlichen Prüfung von insgesamt 60 bis 240 Minuten, welche die Prüfungskommission vorgibt. Die Prüfung setzt sich aus situationsbezogenen Teilaufgaben (Fallstudien) zusammen, die mehrheitlich jeweils einer zusammenhängenden Thematik entnommen sind. Die Prüfung findet im letzten halben Jahr der Lehre statt.
- *Leistungen in den Ausbildungseinheiten.* Die Lehrlinge bearbeiten mindestens sechs Ausbildungseinheiten von fünf bis fünfzehn Stunden, verteilt auf drei Jahre. Von den sechs Ausbildungseinheiten sind mindestens drei als Prozesseinheiten ausgestaltet. Während mindestens drei der Ausbildungseinheiten bzw. Prozesseinheiten führen die Lehrlinge Lernjournale, die integrierter Teil der Prüfung sind. Der Mittelwert der Leistungsbeurteilung geht in die Schlussnote ein. Die Lehr- und Ausbildungspersonen geben spätestens zu Beginn der Ausbildungseinheiten und Prozesseinheiten die Aufgaben und Ansprüche mit Massstäben oder aber die Beurteilungsverfahren bekannt, über die eine Note entsteht.»

⁷² Zur Illustration wird wiederum das Reglement für die kaufmännische Grundbildung herangezogen. Darin wird zum vierten und letzten Teil der betrieblichen Schlussprüfung – *Berufliche Situationen, die auch gute Kommunikation verlangen* – folgendes ausgeführt:

anspricht. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden zwar explizit aufgeführt. Hingegen fehlen konkrete Vorgaben, wie diese im Rahmen von Qualifikations- und Prüfungssystemen evaluiert werden können.

Insgesamt lässt sich deshalb wie folgt zusammenfassen: Sowohl im neuen Berufsbildungsgesetz als auch in darauf basierenden berufsspezifischen Reglementen werden nicht nur der gültigen Überprüfung von Fachkompetenzen, sondern auch den Methoden- und Sozialkompetenzen grosse Bedeutung beigemessen. Allerdings bestehen noch keine Konzepte, welche aufzeigen, wie die dazu geeigneten Prüfungs- bzw. Qualifikationssysteme ausgestaltet werden sollen. Hier zeichnet sich ein erheblicher Forschungsbedarf ab.

4.2.2 Organisatorische Anforderungen

Die Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz macht deutlich, dass verschiedene Entwicklungen zu einer Neuausrichtung des Prüfungssystems führen. Nachfolgend werden zentrale Schwerpunkte aufgezeigt.

4.2.2.1 Zentrale versus dezentrale Prüfungen

Die Botschaft hält zu dieser Frage Folgendes fest (EVD, 2000, S. 56):

«In der Berufsbildung sind heute Prüfungen die Regel, in denen über einen Kanton oder sogar über eine ganze Sprachregion hinweg, mit den gleichen Aufgaben und nach den gleichen Massstäben geprüft wird. Anders in den Gymnasien. Hier wird seit jeher nach dem Grundsatz <Wer lehrt, der prüft> gehandelt. Der Entwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz lässt beide Varianten zu. Zentrale Prüfungen sind effizient in der Vorbereitung, gestatten eine übergreifende Qualitätssicherung, indem die Leistungen von Absolventen mehrerer Schulen und Betriebe verglichen werden können, und scheinen darum den Kriterien der Objektivität zu genügen. Dennoch wird immer wieder bezweifelt, dass solche Prüfungen wirklich objektiv sind. Sie bestimmen zudem den Unter-

«Die mündliche Prüfung dauert 30 Minuten pro Kandidatin oder Kandidaten und kann als Gruppen- oder Individualprüfung abgehalten werden. Bei Gruppenprüfungen kann die Zeitdauer um bis zu 30 % kürzer ausfallen. In dieser Situation zeigen die Prüflinge vor allem Können in kommunikativen Situationen von kaufmännisch Tätigen im Rahmen ihres Betriebes und ihrer Branche, wie z. B. Beraten oder Verkaufen. 20 % bis 50 % der Situationen und Beurteilungsgesichtspunkte für die Prüfungen stammen von der Prüfungskommission.»

richt mehr als der Lehrplan dies tut (‘Das müssen wir können, das wird geprüft!’). Ferner gibt es keine Verfahren, mit denen Sozial- und Methodenkompetenzen in einer zentralen Prüfung geprüft werden können, und die Prüfungsanforderungen haben sich oft sehr weit von der Praxis der Berufstätigkeit entfernt. Bei dezentralen Qualifikationsverfahren, zu denen auch die Erfahrungsnoten zählen, definiert eine Schule, ein Betrieb oder ein Berufsbildner selbst die Anforderungen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens. Dezentrale Qualifikationsverfahren werden gegenwärtig beim allgemein bildenden Unterricht und bei der Arbeitsprüfung in den Berufen der Maschinenindustrie eingeführt. Sie zeichnen sich durch Flexibilität aus. Insbesondere erlauben sie die Berücksichtigung der Möglichkeiten der Lehrbetriebe, aber auch der Interessen von Lernenden und Lehrenden. Für den übergreifenden Vergleich – Voraussetzung für die Qualitätssicherung – sind jedoch zusätzliche Instrumente erforderlich. Vorbereitung und Auswertung sind aufwändig, was sich in entsprechenden Kosten niederschlägt.»

Mit der Reform der kaufmännischen Grundbildung ist das dezentrale Prüfen insofern gestärkt worden, dass neu die Ausbildungsbetriebe z. B. über das Prüfungselement Prozesseinheiten die Gelegenheit und den Auftrag erhalten haben, betriebsspezifische Prüfungen vorzunehmen (siehe Reglement über die Ausbildung und Lehrabschlussprüfung Kauffrau/Kaufmann, 2003).

4.2.2.2 Teilprüfungen

Das neue Bundesgesetz sieht stärker als bisher Teilprüfungen vor (EVD, 2000, S. 56):

«Bei der Berufslehre wird üblicherweise der ganze Unterrichtsinhalt in einer einzigen Prüfungssession am Schluss der Bildung geprüft. Das neue Berufsbildungsgesetz sieht hingegen Teilprüfungen ausdrücklich vor. Dies entspricht den Gepflogenheiten im schulischen Bereich und kann auch einer sinnvollen Selektion dienen. Gegen Teilprüfungen in der beruflichen Grundbildung spricht die Befürchtung, dass übergreifende Gesichtspunkte verloren gehen. Von den Betroffenen selbst werden sie befürwortet, weil der Prüfungsstress abnimmt. Teilprüfungen stellen zudem eine Voraussetzung für eine stärkere Gliederung von Bildungsgängen dar, sei es in Grund- und Aufbaustufen, sei es durch eine vermehrte Modularisierung.»

4.2.2.3 Trennung von Bildungsweg und Abschlusspapier

In der Botschaft zum neuen Berufsbildungsgesetz ist vorgesehen, Bildungsweg und Abschlusspapier zu trennen (EVD, 2000, S. 55):

«Die klassischen ‹stromlinienförmigen› Laufbahnen weichen immer mehr so genannten Patchwork-Karrieren mit Brüchen und Lücken, mit Aufgabe von Berufstätigkeit für eine Familienphase und anschliessendem Wiedereinstieg. Auch aufgrund der Migration stellen sich Probleme verpasster oder nachträglicher Zusatzqualifizierungen. Der Entwurf zum Berufsbildungsgesetz trennt Bildung und Qualifikationsverfahren. Damit wird sichergestellt, dass verschiedene Bildungswege zum Ziel, d. h. zu einem anerkannten Abschluss führen können. Alternativen zur Lehrabschlussprüfung sind namentlich Baukastensysteme: Modulare Wege setzen flexible Angebote zur Anerkennung von Qualifikationen, d. h. zur Möglichkeit von Abschlüssen voraus. Das steht im Einklang mit internationalen Entwicklungen. Vor allem in wettbewerbsorientierten Bildungssystemen wird die Prüfung von unabhängigen Instanzen abgenommen, in den USA sogar von privaten Unternehmen, beispielsweise dem Educational Testing Service.»

Die skizzierten Neuerungen (vermehrte dezentrale Prüfungen, Teilprüfungen, zunehmende Modularisierung und Notwendigkeit von Baukastensystemen) führen zur Frage, wie die mit diesen Anforderungen kompatiblen Prüfungssysteme zu gestalten sind. Die aus der bisherigen Analyse abgeleiteten Forschungsfragen werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

4.3 Offene Fragen und empfohlene Forschungsprioritäten

Die Bestandesanalyse hat aufgezeigt, dass im Bereich der Berufsbildungsforschung in der Schweiz zum Thema von Prüfungssystemen und Prüfungen ein erheblicher Forschungsbedarf besteht. Mit der Implementation des neuen Berufsbildungsgesetzes und darauf basierender berufsspezifischer Reglemente werden der Gültigkeit von Unterricht und Prüfungen grösseres Gewicht beigemessen als bisher. Insbesondere sollen methodische und soziale Kompetenzen stärker als bisher gefördert und auch evaluiert werden. Die bestehende Praxis weist hier deutliche Mängel auf und verlangt nach einer Neuausrichtung des Evaluationssystems. Die wesentlichsten Forschungsfragen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Wie sind auf der systemischen Makroebene die Gestaltungsparameter (wie Funktion, Teilprüfungen, zählende Fächer, Bewertung, Gesamtdauer, Zentralität, Modularität, Trennung Bildungsweg/Qualifikationsverfahren; vgl. Metzger, Waibel & Dörig, 1998) von Qualifikations- und Prüfungssystemen auszugestalten, damit nicht nur die Fach-, sondern auch die Methoden- und Sozialkompetenzen in gültiger Weise evaluiert werden können?
2. Wie sind auf der Mikroebene die Gestaltungsparameter (wie Zeitspanne, Ort, Prüfungsorganisation, Durchführungsmodus, Organisationsform, Dauer; Aufgabenformen und Kontexte; vgl. Metzger, Waibel & Dörig, 1998) von Einzelprüfungen auszugestalten, damit nicht nur die Fach-, sondern auch die Methoden- und Sozialkompetenzen in gültiger Weise evaluiert werden können?
3. Wie lassen sich nicht nur gültige, sondern auch in befriedigendem Masse zuverlässige, ökonomische und chancengerechte Prüfungen und Qualifikationssysteme gestalten?
4. Welcher Weiterbildungsbedarf ergibt sich für die Prüfungsgestalter sowie die Lehrkräfte aufgrund der Ergebnisse zu den Forschungsfragen 1 bis 3?

4.4 Aktuelle Forschungsaktivitäten und -akteure

In der Botschaft zum Berufsbildungsgesetz wird zum Umfang der Forschungsaktivitäten in der Berufsbildung Folgendes festgehalten (EVD, 2000, S. 51):

«Berufsbildungsforschung hat in der Schweiz einen geringen Stellenwert, obwohl das gegenwärtige Bundesgesetz bereits einen Förderungsartikel kennt. Die einschränkenden Bedingungen, wie sie der geltende Art. 62 formuliert, liessen jedoch weder kritische Masse noch Kontinuität entstehen.

Die OECD stellte in ihrem Länderexamen von 1990 für die Schweiz einen Mangel an Koordination in der staatlich geförderten Bildungsforschung fest und sprach sich für eine bessere Abstimmung, gerade auch im Berufsbildungsbereich, aus. 1992 wurde die Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED) gegründet, in der Bund und Kantone vertreten sind. Ihr Mandat wird derzeit überarbeitet, damit die Berufsbildungsforschung künftig gleich wie die Bildungsforschung auf der nationalen Ebene besser koordiniert werden kann.

Gemäss einem Expertenbericht von 1999 über die Berufsbildungsforschung, zu Handen der EDK, bestehen die alten Mängel nach wie vor:

- Die Berufsbildungsforschung hat als Forschungsdisziplin eine schwache Identität.*
- An den Universitäten gilt sie als wenig interessant.*
- Innerhalb der Berufsbildungspolitik orientiert sie sich stark an der Aktualität der Politik, was zu wenig Forschungskontinuität erlaubt.*
- Es fehlen nationale Schwerpunkte und Koordination.*
- Vielen Institutionen fehlt die kritische Masse von Bildungsforschenden.»*

Demzufolge besteht ein ausgewiesener Forschungsbedarf in der Berufsbildung, der durch die Implementation des neuen Berufsbildungsgesetzes sowie darauf basierender berufsspezifischer Reglemente noch akzentuiert wird. Die Forschungsaktivitäten des IWP im letzten Jahrzehnt (Metzger & Waibel, 1993; Waibel, Metzger & Dörig, 1997; Metzger, Waibel & Dörig, 1998; Dörig, 2000; Capaul, Nüesch, Piezzi, Metzger & Jabornegg, 2002) zeigen, dass der Bereich von Prüfen und Evaluieren ein Schwerpunktthema innerhalb des IWP darstellt. Das bestehende Know-How spricht dafür, die gesammelte Forschungserfahrung auch zur Aufarbeitung der dargestellten Forschungsfragen zu nutzen.

5 Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Band 3 (S. 603–657). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Almond, R. G., Steinberg, L. & Mislevy, R. J. (2003). *A four-process architecture for assessment delivery, with connections to assessment design*. (CSE Tech. Rep. No. 616). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- American Psychological Association (APA), American Educational Research Association (AERA) & National Council on Measurement on Education (NCME). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Psychological Association.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom. Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA.: Crowin Press.
- Baier, J., & Herold, G. (2003). Ausbildung und Beurteilung von Sozialkompetenzen als Bestandteil des Projekt- und Qualitätsmanagements. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation* (Band 2: Praktische Erfahrungen, S. 288–300). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- BBG (13. Dez., 2002). Bundesgesetz über die Berufsbildung SR 412.10.
- Blum, F., Hensgen, A., Kloft, C. & Maichle, U. M. (1995). *Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlussbericht*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society*. Buckingham: Open University Press.
- Calonder-Gerster, A. E. & Hügli, E. (2004). Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Anerkennung und Validierung. Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, 33, 36–40.
- Capaul, R., & Seitz, H. (2004). *Führungssituation Innovationsprozesse gestalten* (Band 6). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Capaul, R., Nüesch, C. Piezzi, D., Metzger, C. & Jabornegg, D. (2002). *Evaluation der Berufsmaturitätsprüfungen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 1541. Hallstadt: Rosch Buch.
- Dörig, R. (2000). Projekte begleiten und Gruppenprozesse bewerten – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Aktuelle Bildungsfragen* (S. 47–69). Zürich: SKV.
- Dörig, R. (2001). Die Reform der kaufmännischen Grundbildung – Konzept und kritische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 95 (4), 202–237.

- Dörig, R. (2003). *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung unter bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. (Habilitationsschrift). Stuttgart, Berlin: WiKu-Verlag.
- Dubs, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftskundeunterricht – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In K. Beck, W. Müller, T. Deissinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 159–172). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumpert, M., Euler, D., Hanke, B. & Reemtsma-Theis, M. (2003). *Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung* (Band 1). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt UTB.
- Euler, D. & Metzger, C. (Hrsg.). (2004). *Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, 168–198.
- EVD (2000). *Botschaft zum neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung*. Bern: EVD.
- Glaser, R. & Baxter, G. P. (1998). Investigating the cognitive complexity of science assessments. *Educational Measurement: issues and practice*, 17, 37–45.
- Glaser, R. & Baxter, G. P. (2000). *Assessing active knowledge* (CSE Tech. Rep. No. 516). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Gomez, J. (2004). *Moderations- und Präsentationssituationen gestalten* (Band 2). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (H. 2), 231–244.
- Jabornegg, D. (2004). *Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 2883. Bamberg: Difo-Druck GmbH.
- Keller, M. (2004). *Konfliktsituationen gestalten* (Band 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Lehmkuhl, K. & Pross, G. (1996). *Die Beurteilung von Sozialkompetenz in der betrieblichen Erstausbildung*. Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verlag.
- Linn, R. L. (1996). Work readiness assessment: questions of validity. In L. B. Resnick & J. G. Wirt (Eds.), *Linking school and work. Roles for standards and assessment* (pp. 245–266). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Linn, R. L. (1998). Partitioning responsibility for the evaluation of the consequences of assessment programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17 (2), 28–30.

- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment. Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (eds.), *Educational measurement*. (3rd ed., pp. 13–103). New York: MacMillan.
- Metzger, C. (1986). *Formative Prüfungen im Hochschulunterricht*. Aarau: Sauerländer.
- Metzger, C. (1997). Schülerbeurteilung in einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In R. Dubs & R. Luzi (Hrsg.), *25 Jahre IWP. Tagungsbeiträge. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 519–544). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Metzger, C. (2000). *Mündliche Prüfungen im Fach «Praktische Arbeiten/Kenntnisse aus Lehrbetrieb und Branche»*. Studien und Berichte des IWP, Heft 8 (6. Aufl.). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. Hochschuldidaktische Schriften, Band 6. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Metzger, C. & Waibel, R. (1993). Sind die kaufmännischen Lehrabschlussprüfungen gültig? *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 87, 240–268.
- Metzger, C., Dörig, R. & Waibel, R. (1998). *Gültig prüfen. Modell und Empfehlungen für die Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Lehrabschluss- und Berufsmaturitätsprüfungen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (5. vollständig überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mislevy, R. J. (2004a). *A brief introduction to evidence-centered design* (CSE Tech. Rep. No. 632). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Mislevy, R. J. (2004b). *The case for an integrated design framework for assessing science inquiry* (CSE Tech. Rep. No. 638). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Mislevy, R. J. (1996). *Evidence and inference in educational assessment* (CSE Tech. Rep. No. 414). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Mislevy, R. J., Almond, R. G., Steinberg, L. S. (1998). *A note on knowledge-based model construction in educational assessment* (CSE Tech. Rep. No. 480). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., Almond, R. G. (1999). *On the roles of task model variables in assessment design* (CSE Tech. Rep. No. 500). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Nüesch, C. (2004). *Führungssituation Coachingprozesse gestalten* (Band 5). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

- Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung Kauffrau/Kaufmann vom 24. Januar 2003,
Teil A: Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung,
Teil B: Ausbildungsziele für den betrieblichen und schulischen Teil der Lehre,
Teil C: Systematik der Prüfungselemente,
 SR 68200 und 68300. Gefunden am 30.09.03 unter
http://www.rkg.ch/index.cfm?cat=dok_und_vorschriften&lang=1
- Reemtsma-Theis, M. (2002). Ein Konzept zur Beurteilung von kundenorientierten Sozialkompetenzen. In G. Pätzold, & S. Walzik (Hrsg.), *Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Theorien, Konzepte, Erfahrungen* (S. 41–52). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Resnick, L. (1996). *Performance puzzles: issues in measuring capabilities and certifying accomplishments* (CSE Tech. Rep. No. 415). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Sacher, W. (1996). *Prüfen – Beurteilen – Benoten. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seyfried, B. (1995). Soziales Verhalten: Die Illusion «objektiver» Beurteilung. In B. Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen* (S. 137–152). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, J. U. (1995). Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In B. Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen* (S. 117–136). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, J. U. (Hrsg.). (1997). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *«Stolperstein» Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen* (S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Shepard, L. A. (1997). *Insights gained from a classroom-based assessment project* (CSE Tech. Rep. No. 451). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning* (CSE Tech. Rep. No. 517). Los Angeles: University of California, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Taggart, G., Phifer, S., Nixon, J. & Wood, M. (1998). *Rubrics. A handbook for construction and use*. Lancaster, Basel: Technomic Publishing AG.
- Waibel, R., Metzger, C. & Dörig, R. (1997). Wie sind die kaufmännischen Berufsmaturaprüfungen zu gestalten? *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 91, 123–141.
- Walzik, S. (2004). *Teamsituationen gestalten* (Band 4). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Valide Prüfung von Handlungskompetenzen in berufsbezogenen Prüfungen

Klaus Breuer & Judith Lübke-König

Gliederung

1	Problemstellung	285
2	Ansätze der Gestaltung von Prüfungsverfahren zur validen Abbildung von Handlungskompetenz	289
2.1	Verfahren zur Abbildung fächerübergreifender Kompe- tenzen	289
2.1.1	Testverfahren zur Abbildung von Problemlöse- fähigkeit	289
2.1.2	Fragebogen zur Abbildung selbstgesteuerten Lernens	291
2.2	Innovative Prüfungsverfahren für neue/neu geordnete Ausbildungsberufe in der BRD	293
2.2.1	Betriebliche Projektarbeit	293
2.2.2	Kundenberatungsgespräch	294
2.3	Alternative Prüfungsverfahren im internationalen Raum . . .	296
2.3.1	Portfolios	296
2.3.2	Computersimulationen	300
3	Konsequenzen für das Prüfungswesen	304
4	Offene Fragestellungen	308
5	Kompetenzzentren	310
6	Literatur	311

1 Problemstellung

Die Notwendigkeit valide Prüfungsverfahren zur Abbildung überfachlicher Handlungskompetenz zu entwickeln und zu implementieren ist international unbestritten (vgl. O’Neil [Ed.], 1997, Preface).

Sie wird einerseits, insbesondere in den USA, abgeleitet aus der Kritik an standardisierten Multiple Choice Tests, die in der Praxis zum Grossteil lediglich einfache, anhand dieser Prüfungsmethode leicht erfassbare Fähigkeiten und Kenntnisse abfragen (vgl. u. a. Haney, Madaus, 1989, S. 684; Schmidt, 1998, S. 1), andererseits, insbesondere in Deutschland, aus der Kritik an informellen Formen des Prüfens. Gleichzeitig resultiert die Notwendigkeit zur Entwicklung alternativer Prüfungsverfahren aus umfangreichen Reformbemühungen im (beruflichen) Bildungswesen, im Rahmen derer die Neugestaltung des Prüfungswesens diskutiert wird (vgl. U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1997, Executive Summary, S. 1; Schmidt, 1998, S. 1f.; Raisanen, Koski, Valkama & Ella, 1999, S. 51ff.).

Im deutschen Bildungswesen wurde die Entwicklung und Implementierung von Prüfungsmethoden, die auf die valide Erfassung von übergeordneten Handlungskompetenzen abzielen, auf dreifache Weise angeregt.

Zum einen wird die Beschreibung und Messung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen von Schulleistungsstudien unter dem Stichwort «fächerübergreifende Kompetenzen» diskutiert.⁷³ Fächerübergreifende Kompetenzen werden in verschiedenen Fächern bzw. Lerngebieten gefördert und gefordert. Sie ermöglichen dem Schüler die Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Aufgaben in authentischen Kontexten. Darüber hinaus wird angenommen, dass fächerübergreifende Kompetenzen als allgemeine Fähigkeitsdimensionen identifizierbar und auf neuartige Anforderungssituationen transferierbar sind (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 203ff.). Die Erfassung derartiger Kompetenzen steht im Mittelpunkt des von der OECD getragenen «Programms for International Student Assessment» (PISA). Im Rahmen des PISA-Programms werden weltweit alle drei Jahre die Lesefähigkeit sowie mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen fünf-

⁷³ Die insbesondere in Deutschland geführte Diskussion um das Konzept der Schlüsselqualifikationen erscheint aufgrund mangelnder Operationalisierung und empirischer Fundierung sowie aufgrund stetig wachsender Schlüsselqualifikationskataloge für den hier referierten Zusammenhang eher ohne Bedeutung.

zehnjähriger Schüler und Schülerinnen gemessen. Der Untersuchungsansatz der PISA-Studie ist allerdings sehr weit gefasst und schliesst zunehmend curriculum-unabhängige Messbereiche, wie die o. g. fächerübergreifenden Kompetenzen ein (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 205). Da für die internationale PISA-Erhebung im Jahr 2003 die Erfassung von fächerübergreifender Problemlösekompetenz geplant ist (vgl. Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 179), werden in Kapitel 2.1.1 exemplarisch die im Zuge von Vorstudien zu dieser Erhebung erarbeiteten Methoden zur Erfassung der Problemlösefähigkeit erörtert, zumal man in diesem Bereich auf umfangreiche theoretische und empirische Grundlagen zurückgreifen kann.

In einem vergleichbaren Zugang wird die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen abgebildet. In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 2.1.2 der von Straka et al. (1996) entwickelte Fragebogen MOSLIBS zur Erfassung motivierten selbstgesteuerten Lernens in der kaufmännischen Erstausbildung diskutiert.

Schliesslich wurde die Entwicklung und Implementierung von validen Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung in Deutschland im Wesentlichen durch die Neuordnung der Ausbildungsberufe initiiert. Die neueren Ausbildungsordnungen haben eine im Vergleich zu den alten Ausbildungsordnungen geänderte Zielsetzung, welche auf die Vermittlung und Prüfung der Fähigkeit zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren, also zum qualifizierten beruflichen Handeln, abzielt. Sie kodifizieren damit eine Verschiebung der Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen hin zu komplexen Leistungen (vgl. Breuer & Höhn, 1996, S. 11ff.). Einen möglichen Ansatzpunkt zur Beantwortung der Frage, wie eine derartige Handlungskompetenz abgebildet werden kann, bietet das Konzept der vollständigen beruflichen Handlung nach Hacker und Volpert (2000; vgl. auch Dörner, 1997). Eine vollständige berufliche Handlung im Sinne dieses Konzeptes sollte die Grundlage der Aufgabengestaltung für die berufliche Abschlussprüfung sein. Sie umfasst die folgenden sechs Phasen: Ziele setzen bzw. Zielsetzung erkennen, Ausgangssituation analysieren, Teilziele und Arbeitsschritte bestimmen, Handlungsplan bewerten und entscheiden, Arbeitsschritte ausführen und schliesslich Ergebnisse kontrollieren (vgl. Blum & Hensgen, 1995, S. 19; Breuer & Müller, 2000, S. 52). Dabei ist es wichtig, nicht nur diese lineare Abfolge von Teilschritten zu sehen, sondern auch die Rückkopplungen zwischen den einzelnen Teilschritten zu beachten. In der aktiven Wahrnehmung dieser Rückkopplungen liegt ein wesentlicher Teil der Leistung, das eigene Handeln zu steuern. In Kapitel 2.2 werden schwerpunktmässig die auf dieser Basis entwickelten Methoden der betrieblichen Projektarbeit sowie

das Kundenberatungsgespräch erörtert, da diesen ein besonders hoher Innovationswert zugeschrieben wird (Wietkamp & Schmidt, 2001, oder bmb+f, 2001).

Konkreter Ansatzpunkt der Bemühungen zur Entwicklung und Implementierung von neuen, validen Prüfungsmethoden im internationalen, insbesondere im anglo-amerikanischen Bereich war die zunehmende Unzufriedenheit der Wirtschaft mit dem Qualifikationsniveau abgehender Schüler und damit potenzieller Arbeitskräfte. Diese verfügten nicht über diejenigen Fähigkeiten, die aufgrund einschneidender Veränderungen in der Arbeitswelt erwartet und benötigt werden (vgl. Mitchell, 1992, S. 176; Wiley & Haertel, 1996, S. 66; Broadfoot, Murphy & Torrance, 1990, S. 3). Die in diesem Zusammenhang in den USA entwickelten Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung werden häufig unter dem Begriff des «Performance Assessment» zusammengefasst, wobei die Begriffe «Performance Assessment», «Alternative Assessment» und «Authentic Assessment» weitgehend synonym verwandt werden (vgl. Herman, Aschbacher & Winters, 1992, S. 2; Hart, 1994, S. 9). Teilweise wird jedoch auch eine Abgrenzung der Begriffe aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (vgl. Khattri & Sweet, 1996, S. 2) oder eine Über-/Unterordnung (vgl. Hymes, Chafin & Gondor, 1991, S. 16; Newmann, Wiggins & Terwilliger, 1997, S. 21) vorgenommen. Die, im Zuge des Performance Assessment Ansatzes typischer Weise, genannte Methode der Leistungsmessung und -beurteilung ist das Portfolio (vgl. Hart, 1994, S. 23ff.). Dieses Konzept wurde auch im europäischen Bereich aufgegriffen (vgl. Tillema, Kessels & Meijers, 1999, S. 65ff.). Im Rahmen des Kapitels 2.3 wird daher zum einen der Portfolio Ansatz erörtert, zum anderen werden dort, die im Zusammenhang mit der Entwicklung valider Prüfungsmethoden zunehmend stärker diskutierten Computersimulationen (vgl. O'Neil, Allred & Dennis, 1997a, S. 205ff.; Bakx, Sijtsma & van der Sanden, 2001) erläutert.

Die Validität der in Kapitel 2 angesprochenen Prüfungsverfahren wird in der Regel im Sinne von «Augenscheinvalidität» vorausgesetzt (vgl. Linn, Baker & Dunbar, 1991, S. 16). Umfassende empirische Untersuchungen zu diesem Themenbereich sind bisher kaum erfolgt. Vielmehr wird zurzeit eher auf Metaebene die Frage diskutiert, ob und inwieweit die klassischen testtheoretischen Gütekriterien noch sinnvoll zur Beurteilung alternativer Prüfungsmethoden herangezogen werden können. Vor diesem Hintergrund sind in den USA eine Reihe modifizierter bzw. erweiterter Validitätskonzepte entstanden (vgl. Wiley & Haertel, 1996, S. 61–88; Frederiksen & Collins, 1989, S. 27–32 und Linn, Baker & Dunbar, 1991, S. 15–21). Auch auf europäischer Ebene wird in Anleh-

nung an die US-amerikanische Diskussion ein neuer Orientierungsrahmen für das Konzept der Validität angedacht (vgl. Breuer & Müller, 2000, S. 50; Dochy, Dierick & van de Watering, 2001).

Die aus der Verwendung der in Kapitel 2 angesprochenen Methoden zur validen Erfassung von Handlungskompetenz resultierenden Konsequenzen für das Prüfungswesen werden in Kapitel 3 aufgegriffen. Hierbei stellt sich insbesondere die Frage nach der Möglichkeit einer zeitraumbezogenen, prozessorientierten Leistungsbeurteilung sowie damit einhergehend die Frage nach der Modularisierung von Ausbildung und Prüfung. Abschliessend werden in Kapitel 4 unter Bezugnahme auf die Ausführungen in den beiden vorausgehenden Kapiteln offene Forschungsfragen aufgezeigt.

2 Ansätze der Gestaltung von Prüfungsverfahren zur validen Abbildung von Handlungskompetenz

2.1 Verfahren zur Abbildung fächerübergreifender Kompetenzen

2.1.1 Testverfahren zur Abbildung von Problemlösefähigkeit

Zur theoretischen Fundierung und Entwicklung der konkreten Problemlöseverfahren wird im Rahmen der PISA-Studie auf die vorhandenen Erkenntnisse der Problemlöseforschung zurückgegriffen (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 205). Problemlösen wird demzufolge verstanden als zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine routinierten Vorgehensweisen verfügbar sind. Erfolgreiches Problemlösen geht einher mit einem bestimmten Bestand an bereichsspezifischem Wissen einerseits und der generellen Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken andererseits. Bei der Entwicklung von Problemlöseaufgaben ist daher ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen hoher inhaltlicher Spezifität der Aufgabenstellung und Nähe zur allgemeinen Intelligenz im Sinne von schlussfolgerndem Denken herzustellen. Ziel der PISA-Problemlösestudie ist demzufolge die Ermittlung eines Profils von Massen, das unterschiedliche Arten des Problemlösens in unterschiedlichen Kontexten umfasst (vgl. Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 188f.).

Im Zuge der PISA-Vorstudie wurden unterschiedliche Aufgaben zur Erfassung der Problemlösekompetenz entwickelt. Diese wurden zum Teil aus der Problemlöseforschung übernommen, zum Teil neu entwickelt. Insgesamt wurden drei schriftliche und drei computergestützte Problemlöseverfahren eingesetzt, deren Bearbeitung jeweils 45 Minuten in Anspruch nimmt (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 205ff.).

Die schriftlichen Aufgaben (*Analoges Problemlösen* und *Technisches Problemlösen*) enthalten eine in Abgrenzung zu den computergestützten Aufgaben statische Problemstellung, die vom Prüfling eine schriftliche Lösung fordern. Im Mittelpunkt stehen das Suchen, Erfassen, Ordnen und Bewerten von Informationen sowie das schlussfolgernde Verarbeiten und

Kombinieren dieser Informationen. Darüber hinaus kamen im Rahmen der schriftlichen Aufgaben auch Projektaufgaben zur Anwendung. Ein umfassendes Projekt wird dabei in unterschiedliche Teilschritte zerlegt (Ziele definieren, Informationen beschaffen, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren), zu denen jeweils einzelne Aufgaben generiert wurden (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 206f.).

Demgegenüber simulieren die computergestützten Aufgaben eine dynamische Umwelt, die auf Eingriffe des Prüflings/Lernenden entsprechend des zugrunde liegenden Modells flexibel reagiert. Mit derartigen Simulationen wird nicht nur das Ergebnis des Problemlöseprozesses in Form einer schriftlichen Lösung erfasst, sondern vor allem auch die vom Prüfling verwandten Problemlösestrategien. Konkret werden im Rahmen der PISA-Studie mehrere Computersimulationen eingesetzt. Zum ersten werden chemische Reaktionen simuliert (virtuelles Labor), aus denen der Prüfling induktiv Gesetzmässigkeiten abzuleiten hat; zum zweiten wird ein Agrarbetrieb simuliert, den der Prüfling möglichst effizient zu bewirtschaften hat und zum dritten wird ein Raumfahrtszenario simuliert, das vom Prüfling entsprechend zu steuern ist (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 207f.).

Zur empirischen Untersuchung der skizzierten Problemlöseverfahren wurde im Sommer 1999 eine relativ breit angelegte Felderprobung durchgeführt. Beteiligt waren insgesamt 650 Schüler und Schülerinnen aus 18 Schulen in vier Bundesländern. Die Beurteilung der verwandten Problemlöseverfahren war sehr positiv. Sie erwiesen sich insbesondere zur Erfassung der Problemlösefähigkeit bei einer grossen Stichprobe als geeignet. Die Reliabilität der sechs Problemlöseverfahren ist als weitestgehend zufriedenstellend dargestellt worden. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben war angemessen. Anhand der Aufgabenlösungen konnte gut zwischen den Bearbeitern differenziert werden. Konstrukt fremde Einflüsse durch unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Computerefahrung oder Geschlecht scheinen bis auf wenige Ausnahmen nicht gegeben zu sein (vgl. Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 192ff.).

Darüber hinaus bestätigten die Ergebnisse der Validierungsstudie die Annahme, dass es sich bei der Problemlösefähigkeit nicht um ein einheitliches Konstrukt handelt. Vielmehr lassen sich verschiedene Teilkompetenzen identifizieren, die unterschiedlich nah zur generellen schlussfolgernden Fähigkeit stehen und gut von bereichsspezifischen Fähigkeiten abzugrenzen sind (vgl. Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 192ff.). Problemlösekompetenz umfasst damit sowohl analytische Komponenten, die mittels der verschiedenen schriftlichen Problemlösever-

fahren erfasst werden können, als auch dynamische Komponenten, zu deren Messung und Beurteilung insbesondere die computergestützten Aufgaben geeignet erscheinen (vgl. Klieme, Artelt & Stanat, 2001, S. 208f.). Abschliessend ist darauf zu verweisen, dass es sich bei dem von Klieme et al. gewählten Zugang um einen differenziellen Ansatz handelt, in dessen Mittelpunkt die Identifikation von Unterschieden zwischen Personen steht und nicht die Ermittlung der Zielerreichung dieser Personen bei den verschiedenen Aufgaben. Darüber hinaus wird im Rahmen der PISA-Studie die Problemlösefähigkeit der Prüflinge lediglich punktuell zu einem bestimmten Zeitpunkt festgestellt. Längsschnittuntersuchungen zur Abbildung von Entwicklung werden nicht durchgeführt.

2.1.2 Fragebogen zur Abbildung selbstgesteuerten Lernens

Der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen wird, in Anbetracht der gestiegenen Bedeutung des lebenslangen Lernens sowie des selbstständigen Lernens im Internet, allgemein ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Zur Abbildung selbstgesteuerten Lernens wurde von Nenniger et al. (1998) ein Fragebogen auf der Basis des Modells zum motivierten selbstgesteuerten Lernen (vgl. Straka, Nenniger, Spevacek & Wosnitza, 1996) entwickelt.

Motiviertes selbstgesteuertes Lernen wird im Rahmen des Modells verstanden als ein «Wechselspiel zwischen Wollen, Wissen und Können» (Straka, Nenniger, Spevacek & Wosnitza, 1996, S. 150). Das Modell des selbstgesteuerten Lernens besteht aus zwei Schalen. Dabei werden der äusseren Schale motivationale Konstrukte zugeordnet, die festlegen ob (Inhaltsinteresse) und wie (Vorgehensinteresse) gelernt wird. Sie werden zusammengefasst zu dem zielorientierten Konzept der «Bedarfsbestimmung». Die innere Schale beinhaltet zwei Konzepte. Das Konzept «Strategien» bezieht sich auf angewandte Lern- und Arbeitsstrategien. Es wird durch die Konstrukte Ressourcenmanagement, Sequenzierung und Implementation konkretisiert. Demgegenüber repräsentiert das Konzept «Handlungskontrolle» den Bereich der Steuerung von Lern- und Arbeitsstrategien. Hierzu zählen die Konstrukte kognitive Kontrolle, metakognitive Kontrolle und motivationale Kontrolle. Der Übergang von der inneren Schale zur äusseren Schale wird mit Hilfe des Konzeptes «Evaluation» beschrieben, dem wiederum die Konstrukte Diagnose und Attribution zugeordnet werden (vgl. Straka, Nenniger, Spevacek & Wosnitza, 1996, S. 151ff.). Das postulierte Wirkungsgefüge stellt sich nun wie folgt

dar: Die «Bedarfsbestimmung» wirkt auf die interagierenden Konzepte «Strategien» und «Handlungskontrolle». Diese beiden wirken wiederum auf die «Evaluation», welche auf die «Bedarfsbestimmung» zurückwirkt. In einem ersten Ansatz zur Validierung der Modellvorstellung konnte dieses Wirkungsgefüge dem Grunde nach bestätigt werden, insbesondere die Wirkung der äusseren Schale auf die innere Schale sowie die Wechselwirkung zwischen den Konzepten der inneren Schale konnte empirisch nachgewiesen werden. Die Wirkungen auf die «Evaluation» sowie deren Rückwirkung auf die «Bedarfsbestimmung» konnten bisher jedoch nicht bestätigt werden (vgl. Straka, Nenniger, Spevacek & Wosnitza, 1996, S. 155ff.).

Auf der Basis dieses Modells wurde ein Fragebogen zur Erfassung wesentlicher Bedingungen für motiviertes selbstgesteuertes Lernen in Schule und Betrieb (MOSLISB) entwickelt. Die Konstrukte des Modells werden hierbei durch dimensionale Skalen beschrieben, welche gleichzeitig als Ausgangspunkt für die übergeordneten Konstrukte verwandt werden. Durch diese zweifache Zuordnung wird versucht, der Komplexität unterschiedlicher Ansatzpunkte und Bedingungen motivierten selbstregulierten Lernens gerecht zu werden (vgl. Nenniger, Straka, Binder, Hagmann & Spevacek, 1998, S. 122f.). Mit Hilfe des MOSLISB-Fragebogens lassen sich Kennwerte auf Konzept-, Konstrukt- und Skalenebene ermitteln. Die erfasste Ausprägung eines Konzeptes lässt sich bei Bedarf näher spezifizieren durch das Profil der Ausprägungen seiner zugeordneten Konstrukte; die Ausprägung einzelner Konstrukte wiederum durch das Profil der Ausprägungen seiner zugeordneten Skalen. Ferner können auf jeder Komplexitätsebene normierte Beschreibungen verschiedener Bezugspopulationen – in diesem Fall verschiedener kaufmännischer Ausbildungsberufe – vorgenommen werden. Diese Normwerte können dann ihrerseits zur Einordnung des Individuums in das berufsspezifische Normprofil, aber auch für gruppenbezogene Vergleiche genutzt werden (vgl. Nenniger, Straka, Binder, Hagmann & Spevacek, 1998, S. 126ff.). Erste Untersuchungen zur Reliabilität und Validität des MOSLISB-Fragebogens zeigen zufriedenstellende bis gute Resultate hinsichtlich dieser beiden Gütekriterien, wobei den Untersuchungen im Wesentlichen ein konstruktionstechnischer Ansatz zugrunde lag (vgl. Nenniger, Straka, Binder, Hagmann & Spevacek, 1998, S. 124ff.). Weiterreichende Studien zur Validierung des Verfahrens stehen noch aus.

2.2 Innovative Prüfungsverfahren für neue/neu geordnete Ausbildungsberufe in der BRD

2.2.1 Betriebliche Projektarbeit

Die betriebliche Projektarbeit wurde als Möglichkeit zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz für die Abschlussprüfung der neuen Informations- und Telekommunikationsberufe entwickelt (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 1999, S. 98) und bereits in die Abschlussprüfung der Mechatroniker übernommen (vgl. Breuer & Müller, 2001). Die berufliche Abschlussprüfung der IT-Berufe umfasst zwei gleichwertige Prüfungsteile. Teil A, der im Mittelpunkt der folgenden Betrachtung steht, beinhaltet die betriebliche Projektarbeit sowie deren Präsentation und ein Fachgespräch. Teil B besteht aus zwei ganzheitlichen Aufgaben sowie einer Prüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde (vgl. Breuer & Müller, 2000, S. 22ff.).

Im Rahmen der betrieblichen Projektarbeit ist der Prüfungsteilnehmer aufgefordert, einen realen (Teil-)Auftrag des ausbildenden Betriebes, zum Beispiel einen Kundenauftrag, selbstständig zu bearbeiten, zu dokumentieren sowie zu präsentieren. Er soll damit zeigen, dass er in der Lage ist, Aufgaben im betrieblichen Gesamtzusammenhang zielgerichtet und kundenorientiert zu lösen. Hierbei wählt der Auszubildende einen Auftrag des Ausbildungsbetriebes aus und reicht ihn als Vorschlag für die Abschlussprüfung zur Genehmigung beim Prüfungsausschuss ein. Die Genehmigung erfolgt anhand einheitlicher Kriterien. Nachdem die Genehmigung erteilt ist, hat der Prüfling die gewählte Aufgabe innerhalb eines bestimmten Zeitraums (max. 35 Stunden) in seinem Ausbildungsbetrieb zu bearbeiten und den Fortgang seiner Arbeit zu dokumentieren. Die Dokumentation soll die durchgeführten Teilschritte widerspiegeln. Sie umfasst sowohl Zielsetzung, Vorgehensweise und Termine der Projektarbeit, als auch die für das Projekt notwendigen Anlagen, wie beispielsweise Kalkulationen und Schriftwechsel. Zum Abschluss der Projektarbeit ist diese vom Prüfling zu präsentieren und ein Fachgespräch hierüber mit dem Prüfungsausschuss zu führen (vgl. Breuer & Müller, 2000, S. 35ff.). Zur Beurteilung der betrieblichen Projektarbeit und der Präsentation sind von Breuer und Müller (2000, S. 63ff.) Bewertungsmatrizen entwickelt worden. Sie enthalten die der Bewertung zugrunde zu legenden Beurteilungsgesichtspunkte sowie eine Skala zur Einschätzung des Leistungsniveaus zu jedem Beurteilungsgesichtspunkt (vgl. Breuer, 2000, S. 15).

Im Sommer 2000 fanden die ersten regulären Abschlussprüfungen in den neuen Informations- und Telekommunikationsberufen statt. Umfas-

sendere empirische Befunde zur Beurteilung dieses Prüfungsverfahrens liegen daher noch nicht vor. Eine erste Evaluation des BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) weist jedoch auf eine insgesamt positive Resonanz bei den Beteiligten hin, insbesondere was die betriebliche Projektarbeit betrifft. Von den Ausbildungsbetrieben werden vornehmlich der hohe Praxisbezug sowie die allgemeine Verwertbarkeit der Prüfungsergebnisse hervorgehoben. Die Auszubildenden/Prüflinge selbst bewerten vor allem das erhöhte Mass an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit positiv. Darüber hinaus schätzen sie vor allem die Tatsache, dass die Vorbereitung auf die Prüfung «betriebliche Projektarbeit» Bestandteil der täglichen Arbeit ist und nicht als zusätzlicher Aufwand anfällt. Auch vonseiten der Berufsschullehrer und Prüfungsausschussmitglieder wird die Prüfungsmethode «betriebliche Projektarbeit» grundsätzlich als modern und zeitgemäss befürwortet (vgl. Frank, 2000). Allerdings zeichnen sich insbesondere aus Sicht der Prüfungsausschüsse und Kammern, die mit der Abnahme der Abschlussprüfungen betraut sind, zwei wesentliche Problembereiche ab (vgl. Geil & Stöhr, 2000, S. 14f.). Zum einen wird auf den im Vergleich zu konventionellen Prüfungen höheren Zeit- und Kostenaufwand verwiesen. Zum anderen wird die Bewertung der Prüfungsleistungen von Kammern und Prüfungsausschussmitgliedern als problematisch eingestuft. Aufgrund der Betriebsspezifität der betrieblichen Projektaufgabe variierten die Inhalte der Prüfung in Breite und Tiefe beträchtlich. Darüber hinaus erschwere der verstärkte Einfluss der Ausbildungsbetriebe auf die Gestaltung der Abschlussprüfung eine einheitliche Bewertung (vgl. Geil & Stöhr, 2000, S. 15). Die Probleme der Bewertung der Prüfungsleistungen lassen sich jedoch durch die Entwicklung und Verwendung einheitlicher Kriterien für die Zulassung konkreter Aufträge zur Abschlussprüfung und die Erarbeitung umfassender Bewertungsmaßstäbe zur Beurteilung der Projektdokumentation, der Präsentation und des Fachgesprächs, wie bei Breuer und Müller (2000, S. 63ff.) dargestellt, erheblich reduzieren. Einheitliche Zulassungskriterien und Bewertungsmaßstäbe wurden für den neuen Ausbildungsberuf des Mechatronikers inzwischen realisiert (vgl. Breuer & Müller, 2001).

2.2.2 Kundenberatungsgespräch

Das Kundenberatungsgespräch wurde als neue Form der mündlichen Prüfung für die Abschlussprüfung der Versicherungskaufleute entwickelt. Im Gegensatz zur traditionellen Form der mündlichen Prüfung steht nicht mehr die Abfrage von Fachwissen im Mittelpunkt, sondern vielmehr die

Beurteilung beruflicher Handlungskompetenz, also die Erfassung kommunikativer Fähigkeiten, der Fähigkeit zum planvollen, zielgerichteten Handeln und der Fähigkeit, Fachkenntnisse kundenorientiert zu nutzen. Die Konzeption des Kundenberatungsgesprächs wurde bereits auf den Beruf der Sozialversicherungsfachangestellten übertragen. Ähnlich gestaltete mündliche Prüfungen finden darüber hinaus bei den Bankkaufleuten sowie den Kraftfahrzeugkaufleuten statt (vgl. Wietkamp & Schmidt, 2000, S. 97ff.).

Im Mittelpunkt des Kundenberatungsgesprächs steht die offene Fallvorgabe (vgl. Breuer, 2000b). Sie dient dem Prüfling und dem Prüfer als Grundlage für die Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch. Dabei beschreibt die offene Fallvorgabe die Gesprächssituation der Prüfung jedoch nicht abschliessend, sondern gibt nur die Eckwerte der Beratungssituation vor. Der Prüfling kann also im Rahmen seiner Vorbereitung noch keine vollständige Lösung generieren, sondern lediglich analysieren, welche fachlichen, methodischen bzw. kommunikativen Teilaspekte relevant werden können, welche Informationen er vom Kunden (Prüfer) zusätzlich erfragen muss und wie er in vergleichbaren Fällen bereits vorgegangen ist (vgl. Breuer & Höhn, 1999, S. 31f.). In jeder Prüfung entsteht somit eine einmalige Beratungssituation mit einer eigenen inneren Struktur und Dynamik in einem strukturell ähnlichen Rahmen, so dass die Prüfungsunterlagen zu den offenen Fallvorgaben nicht unter Verschluss gehalten werden müssen, sondern sinnvollerweise von den Auszubildenden auch zur Prüfungsvorbereitung genutzt werden können (vgl. Breuer, 2000b, S. 100). Zur Beurteilung des Kundenberatungsgesprächs ist ein ausführlicher Beobachtungs- und Bewertungsbogen entwickelt worden, anhand dessen Bewertungen zu den Kategorien Gesprächsführung, Kunden- und Vertriebsorientierung sowie zur Umsetzung fachlicher Inhalte zu vergeben sind, die zusammengenommen die Note des Prüflings ergeben. Darüber hinaus ist ein Leitfaden für die Schulung von Prüfern erarbeitet worden (vgl. Breuer & Höhn, 1999, S. 47ff.).

Ebenso wie bei der betrieblichen Projektarbeit liegen auch für das Kundenberatungsgespräch aufgrund des Neuigkeitsgrades bislang keine umfassenden Ergebnisse aus empirischen Studien vor. Gemeinhin wird auch hier eine hohe Validität angenommen. Gleichzeitig werden jedoch Probleme, insbesondere bezüglich der Objektivität dieses Prüfungsverfahrens, erwartet. Diese gilt es durch umfassende Beurteilungsrichtlinien, wie sie im Rahmen des Modellversuchs entwickelt wurden, sowie durch intensive Prüferschulungen, mit denen ebenfalls bereits begonnen wurde (vgl. Breuer & Höhn, 1999, S. 47ff.), auf ein akzeptables Mass zu reduzieren (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 1999, S. 47f.). Allerdings spricht die Tat-

sache, dass das Konzept des Kundenberatungsgesprächs bereits auf eine Reihe anderer Berufe übertragen wurde, für eine insgesamt sehr hohe Akzeptanz dieser Prüfungsform bei allen Beteiligten.

Ein erster Schritt zur empirischen Überprüfung des Kundenberatungsgesprächs wurde von Breuer (2001, S. 147ff.) unternommen. Bezugspunkt dieser Untersuchung waren allerdings nicht die klassischen test-theoretischen Gütekriterien, sondern das von Breuer herangezogene Konzept der «ökologischen Validität» (vgl. Breuer & Müller, 2000, S. 49ff.; Breuer, 2001, S. 147f.). Auf die international geführte Diskussion zur Entwicklung erweiterter Validitätskonzepte zur adäquaten Beurteilung innovativer Prüfungsverfahren wurde bereits in der Problemstellung (S. 3) verwiesen. Das Konzept der «ökologischen Validität» betont Aspekte der Angemessenheit, der Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit von Prüfungen (vgl. Breuer & Müller, 2000, S. 50). Eine Prüfung wird dann als valide angesehen, wenn sich qualitativ unterschiedliche Lernbedingungen auch in unterschiedlichen Prüfungsleistungen widerspiegeln. Dies ist bei der Konzeption des Kundenberatungsgesprächs als mündliche Prüfung der Fall. Auszubildende, die etwa bereits während ihrer Ausbildung mit komplexen authentischen Problemen konfrontiert waren, erbrachten in der mündlichen Prüfung «Kundenberatungsgespräch» signifikant bessere Leistungen, als solche, deren von ihnen selbst wahrgenommenen Lernbedingungen qualitativ schlechter erschienen (vgl. Breuer, 2001, S. 150).

2.3 Alternative Prüfungsverfahren im internationalen Raum

2.3.1 Portfolios

Die Portfolio-Methode nimmt eine herausragende Stellung im Rahmen des im US-amerikanischen Raum entwickelten und dort sehr prominenten Performance Assessment Ansatzes ein. Bei dem Performance Assessment Ansatz handelt es sich um ein Konzept zur Leistungsmessung und -beurteilung, das vom Prüfling die aktive Bewältigung einer komplexen und für ihn bedeutsamen Aufgabe verlangt, wobei er Vorkenntnisse und Gelerntes sowie zusätzlich relevante Fähigkeiten zur Lösung authentischer Probleme einsetzen muss (vgl. Herman, Aschbacher & Winters, 1992, S. 2). Streng genommen handelt es sich bei der Portfolio-Methode allerdings nicht um eine eigenständige Aufgabenkategorie. Portfolios setzen sich vielmehr aus

mehreren Aufgabenarten zusammen (vgl. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1997, S. 2, Chapter 4, Part 2).

Das Michigan Workplace Readiness Portfolio (WRP) ist eines der prominentesten Beispiele für die Anwendung der Portfolio-Methode in den Vereinigten Staaten (vgl. Hart, 1994, S. 30ff.). Es wurde zunächst im Rahmen eines Pilotprojektes, an der sich 22 Schulen beteiligten, getestet und dann verpflichtend für alle Schulen im Bundesstaat Michigan eingesetzt (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 369). Das Michigan Workplace Readiness Portfolio dient dabei zum einen der Unterstützung der kontinuierlichen, schulinternen Leistungsbeurteilung, zum anderen auch der externen Schulbeurteilung. Ziel der Einführung der Portfolio-Methode war es, Schüler bestmöglich auf das Berufsleben vorzubereiten. Im Rahmen zahlreicher Studien wurden dazu die vier folgenden, als für ein erfolgreiches Berufsleben relevante, Kompetenzbereiche ermittelt: kulturelle Basisfähigkeiten, komplexe kognitive Fähigkeiten, interpersonelle Fähigkeiten sowie grundlegende Persönlichkeitsmerkmale (vgl. O'Neil, Allred & Baker, 1997, S. 3ff.). Da sich diese Fähigkeiten nicht sinnvoll anhand separater Unterrichtsfächer vermitteln und prüfen lassen, wird auf die Portfolio-Methode zurückgegriffen. Sie bietet die Möglichkeit, fächerübergreifend sehr unterschiedliche und auch ausserschulische Leistungen zu berücksichtigen. Das Michigan Workplace Readiness Portfolio umfasst dabei idealerweise sowohl die Sammlung verschiedener Dokumente (Empfehlungsschreiben, Preise, Zeitungsartikel, Photographien usw.), als auch Erläuterungen des Schülers, in welchem Zusammenhang die aufgenommenen Dokumente mit der vom Schüler nachzuweisenden Fähigkeit stehen (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 360). Zur Bewertung der einzelnen Workplace Readiness Portfolios ist sowohl vom Michigan State Department of Education als auch vom Center for Research in Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) ein Beurteilungsverfahren entwickelt worden. Beide definieren die nachzuweisenden, für das Berufsleben als wichtig erachteten Fähigkeiten auf sehr abstraktem Niveau (z. B. Verantwortungsbewusstsein). Im Fall des vom Michigan State Department of Education entwickelten Beurteilungssystems werden diese abstrakten Fähigkeiten ergänzt durch Teilfähigkeiten. Darüber hinaus beschränken sich beide Beurteilungssysteme darauf festzuhalten, ob eine Fähigkeit bzw. Teilfähigkeit anhand eines Dokumentes nachgewiesen wurde oder nicht. Die Ausprägung dieser Fähigkeit bzw. Teilfähigkeit wird nicht gemessen. Schliesslich liegen beiden Beurteilungssystemen die gleichen Regeln zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit der eingebrachten Dokumente zugrunde, wobei eigene Ausführungen der Schüler darüber, dass sie eine be-

stimmte Fähigkeit besitzen, grundsätzlich als nicht ausreichend gewertet werden (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 361ff.).

Die Diskussion alternativer Prüfungsverfahren unter dem Gesichtspunkt der klassischen testtheoretischen Gütekriterien wurde in der US-amerikanischen Literatur zunächst nur zögerlich geführt. Daher liegen bislang nur wenige empirisch gesicherte Forschungsergebnisse zur Beurteilung des Portfolio-Ansatzes vor (vgl. Khattri & Sweet, 1996, S. 14). Die Interrater-Reliabilität, die den Grad der Übereinstimmung von Beurteilungen unabhängig vom Beurteiler angibt, liegt bei 0.70 für das Michigan Workplace Readiness Portfolio (CRESST-Beurteilungssystem). Erste Validitätsmessungen zeigen positive Ergebnisse, wobei allerdings lediglich die Korrelation zwischen der Bereitschaft der Arbeitgeber, einen Schüler auf der Basis des von ihm angefertigten Portfolios einzustellen und der CRESST-Beurteilung dieses Portfolios untersucht wurde, nicht jedoch die Tatsache, ob der betreffende Schüler tatsächlich über die im Portfolio ausgewiesenen Fähigkeiten verfügt (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 375).

Allerdings zeichnen sich bei der Anwendung der Portfolio-Methode im Wesentlichen zwei Problemfelder ab, an deren Lösung in Zukunft zu arbeiten sein wird. Zunächst erscheint die Implementierung und Beurteilung von Portfolios im Vergleich zu herkömmlichen Prüfungsverfahren relativ zeit- und kostenintensiv. Dies ist sowohl durch den erhöhten Zeitaufwand bei der Beurteilung von Portfolios bedingt, als auch durch die fortlaufende Arbeit mit dem Schüler an dessen Portfolio. Darüber hinaus entsteht auch ein erheblicher logistischer Aufwand durch die Verwaltung und Aufbewahrung einer Vielzahl von Portfolios (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 372). Der zweite, kontrovers diskutierte Bereich bezieht sich auf die Funktionen der Leistungsmessung und -beurteilung durch Portfolios (vgl. Resnick & Resnick, 1992, S. 37ff.). Einigkeit besteht darüber, dass die Portfolio Methode sinnvollerweise zur kontinuierlichen schulinternen Leistungsbeurteilung, die im Wesentlichen pädagogisch-didaktische Funktionen aufweist, eingesetzt werden kann und soll. Problematisch erscheint der Einsatz der Portfolio-Methode allerdings im Hinblick auf das so genannte «high stake testing», also bei Prüfungen zu Selektions- bzw. Zertifizierungszwecken sowie bei Prüfungen, die der Rechenschaftslegung und Programmevaluation dienen. In diesem Zusammenhang wird im Wesentlichen auf Probleme der Objektivität, Unvoreingenommenheit und Vergleichbarkeit hingewiesen, zumal die Qualität einzelner Portfolios stark von der Unterstützung durch die Lehrkraft sowie von der in der Schule gepflegten Portfolio-Kultur abhängig ist (vgl. Troper & Smith, 1997, S. 372ff.).

Nichtsdestotrotz wurde die Portfolio-Methode aufgrund ihrer viel versprechenden Möglichkeiten auch im europäischen Raum zunehmend aufgegriffen. Sie steht beispielsweise im Mittelpunkt des in den Niederlanden entwickelten Educational Development and Assessment Systems (EDAS). Dieses Prüfungsverfahren wurde 1997 vom Enschede Institute for Higher Education for Small Business and Retail Management initiiert. Ausgangspunkt der Einführung des EDAS-Prüfungssystems war das Bestreben, einen im Vergleich zu traditionellen Prüfungsverfahren höheren Deckungsgrad zwischen individuellem Lernprozess und den von der Wirtschaft als wichtig erachteten Fähigkeiten zu gewährleisten. Dem EDAS-Prüfungssystem liegen die drei im Folgenden skizzierten, in Anlehnung an den US-amerikanischen Ansatz des Performance Assessment entstandenen, Annahmen zugrunde. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Leistungsmessungen und -beurteilungen durch regelmässiges Feedback den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler unterstützen und diesen überwachen sollen. Die auf diese Weise gewonnenen Informationen sollen Aussagen sowohl zum aktuellen Leistungsniveau der Schüler, als auch zu deren Leistungspotenzial ermöglichen. Zum anderen basiert das EDAS-Prüfungssystem auf der Idee des selbstregulierten Lernens. Der Schüler ist gehalten, den Lernprozess im Hinblick auf Lernziele und Lernstrategien möglichst eigenverantwortlich zu gestalten. Schliesslich wird im Rahmen des EDAS-Prüfungssystems ein integrativer Prüfungsansatz gewählt. Leistungsmessungen und -beurteilungen sollen in einem engen inhaltlichen Zusammenhang zum Lernprozess stehen (vgl. Tillema, Kessels & Meijers, 1999, S. 73f.).

Um dies zu erreichen sind Prüfungsergebnisse zu generieren, die einerseits auf möglichst authentischen Leistungssituationen beruhen, andererseits konkrete Ansatzpunkte für gezielte Massnahmen zur Unterstützung des Lernprozesses geben. Hierzu wurde von Tillema ein umfassendes Instrumentarium der Leistungsmessung und -beurteilung entwickelt, dessen Hauptbestandteil die Portfolio-Methode ist. Das EDAS-Portfolio umfasst eine Sammlung von Leistungsnachweisen, die vorhandene bzw. erworbene Fähigkeiten belegen und Fortschritte im Lern- und Entwicklungsprozess des Schülers aufzeigen. Es wird ergänzt durch so genannte Development Center, im Rahmen derer unterschiedliche Simulationen stattfinden und auf die Arbeitswelt bezogene Aufgaben zu lösen sind. Die Ergebnisse der Development Center fliessen ebenfalls in das Portfolio des jeweiligen Schülers ein. Neben der Präsentation des erstellten Portfolios und dem damit verbundenen, mit dem zuständigen Mentor zu führenden Beratungsgesprächs, sind regelmässig Selbstbeurteilungen vorzunehmen, die ergänzt werden durch das Feedback von Schülern auf gleicher Aus-

bildungsstufe (vgl. Tillema, Kessels & Meijers, 1999, S. 73ff.). Zur Portfolio-Beurteilung wurde die Situation bzw. Lernumgebung, in welcher die relevante Fähigkeit nachzuweisen ist, detailliert beschrieben. Darüber hinaus wurde die zu erbringende Leistung in Form von konkretem Verhalten operationalisiert. Schliesslich wurden Standards zur Beurteilung des erreichten Leistungsniveaus festgeschrieben (vgl. Tillema, Kessels & Meijers, 1999, S. 77).

Eine umfassende empirische Überprüfung des EDAS-Prüfungssystems steht noch aus. Insgesamt wurde das EDAS-System von den Beteiligten positiv beurteilt. Bewährt hat sich insbesondere die Verwendung multipler Methoden, wie sie im Zuge des EDAS-Prüfungssystems durch die Kombination von Portfolio-Methode und Competence Center realisiert wurde.

Allerdings haben sich auch hier bei der Implementierung des Systems verschiedene Problembereiche abgezeichnet. Zunächst ist in diesem Zusammenhang die Ableitung und die Operationalisierung der für das Berufsleben relevanten Fähigkeiten und Kenntnisse zu nennen, die auch in Zukunft zur Diskussion stehen werden. Darüber hinaus ist die Frage, welche Leistungen tatsächlich geeignet sind, um das Vorhandensein einer bestimmten Fähigkeit nachzuweisen noch relativ offen; ebenso die Frage auf welchem Niveau, welche Leistungsstandards zu setzen sind, die sowohl der Idee des selbstregulierten Lernens als auch extern vorgegebenen Anforderungen gerecht werden. Zudem kann die Akzeptanz eines neuen Prüfungsverfahrens durch die Schüler nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Diese müssen entsprechend vorbereitet und angeleitet werden, was insbesondere für den Bereich der Selbstregulation bzw. Selbsteinschätzung gilt. Schliesslich werden eine Anpassung des Curriculums an die Erfordernisse eines alternativen Prüfungsverfahrens sowie die Pflege eines in sich stimmigen Konzeptes und Mitarbeiterstabes notwendig (vgl. Tillema, Kessels & Meijers, 1999, S. 79f.).

2.3.2 Computersimulationen

Computersimulationen wurden bis dato vorwiegend zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten eingesetzt. Es wird jedoch zunehmend der Einsatz von Computersimulationen zur Schulung und Beurteilung interpersoneller bzw. sozialer Fähigkeiten angedacht und realisiert. Derartige Simulationen befinden sich allerdings noch im Entwicklungsstadium. Sie sind in der Regel so konzipiert, dass sie traditionelle Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung nicht ersetzen, sondern diese vielmehr ergänzen sollen (vgl. Bakx, Sijtsma & van der Sanden, 2001, S. 13).

Ein Beispiel für die Möglichkeit zur Erfassung interpersoneller Fähigkeiten via Computersimulation stellt die von O'Neil, Allred und Dennis (1997a, S. 205ff.) entwickelte Variante zur Erfassung von Verhandlungskompetenz dar. Verhandlungsgeschick und Konfliktlösungsfähigkeit waren die in zahlreichen Studien am häufigsten genannten, als für das Arbeitsleben bedeutend erachteten Fähigkeiten im Bereich der interpersonellen Kompetenzen (vgl. O'Neil, Allred & Dennis, 1997a, S. 205f.). Zur konkreten Entwicklung der Computersimulation konnte von O'Neil, Allred und Dennis auf die zu diesem Gebiet bereits vorhandenen Ergebnisse psychologischer Forschung zurückgegriffen werden.

Auf dieser Basis wurde das Szenario einer Arbeitsvertragsverhandlung simuliert, wobei sich Bewerber und potenzieller Arbeitgeber grundsätzlich darüber einig sind, einen Arbeitsvertrag abzuschließen zu wollen. Strittig sind lediglich die Punkte Arbeitszeit, Lohnfortzahlung und Gehalt. Das Interesse des Bewerbers besteht darin, im Rahmen des auszuhandelnden Arbeitsvertrages eine möglichst kurze Arbeitszeit (Priorität 1), eine möglichst lange Lohnfortzahlungsfrist (Priorität 2) sowie ein möglichst hohes Gehalt (Priorität 3) festzusetzen. Die Interessen des Arbeitgebers sind gegenläufig mit gegenläufigen Prioritäten. Damit ist ein Kontext realisiert, in dem unterschiedliche (teils kompatible, teils inkompatible) Interessen zum Tragen kommen und inderpendente Beziehungen zwischen den Beteiligten bestehen. Die Verhandlungssituation weist sowohl eine distributive Dimension, die sich auf die Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel bezieht (Win-Lose-Beziehung), als auch – aufgrund der unterschiedlichen Prioritäten der Parteien – eine integrative Dimension auf, die auf die Erhöhung des Gesamtnutzens für alle Beteiligten abstellt (Win-Win-Beziehung). Der Schwerpunkt der Simulation liegt auf der Erarbeitung und Beurteilung von Konfliktlösungsmöglichkeiten und dem Erzielen eines sinnvollen Kompromisses. Der Prüfling nimmt im Rahmen der Simulation stets die Rolle des Bewerbers ein und ist aufgefordert, dem Arbeitgeber konkrete Vorschläge zur Gestaltung des Arbeitsvertrages zu unterbreiten. Er geht dabei davon aus, dass auch die Arbeitgeberseite durch eine natürliche Person vertreten wird. Tatsächlich handelt es sich jedoch um ein Computerprogramm. Dieses ist so konzipiert, dass es das Verhandlungsverhalten des Prüflings exakt widerspiegelt, d. h. wenn der Prüfling Zugeständnisse in dem für ihn wichtigsten Bereich, der Arbeitszeit, macht, wird vom Programm ein Gegenvorschlag unterbreitet, der ebenfalls Zugeständnisse in dem für die Arbeitgeberseite wichtigsten Bereich, dem Gehalt, enthält. Die Simulation endet nach maximal zehn Runden oder wenn vom Prüfling ein Verhandlungserfolg erzielt wurde. Zur Beurteilung des Verhandlungserfolges wurde in Anlehnung an bestehende

Konzepte eine Bewertungsmatrix entwickelt, anhand derer für die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten Punkte vergeben werden. Mit dem Erreichen einer bestimmten Punktzahl wurde die Verhandlung als erfolgreich beendet gewertet (vgl. O'Neil, Allred & Dennis, 1997a, S. 205ff.).

Zur ersten empirischen Überprüfung, insbesondere der Validität dieses Prüfungsverfahrens, wurden von O'Neil, Allred und Dennis mehrere Studien durchgeführt (vgl. O'Neil, Allred & Dennis, 1997a; O'Neil, Allred & Dennis, 1997b). Die Autoren gingen dabei davon aus, dass ein Prüfungsverfahren dann valide ist, wenn sich die Leistungen von Experten und Novizen deutlich voneinander unterscheiden. Dies ist bei der oben skizzierten Computersimulation der Fall. Die als Experten spezifizierten Personen erzielten sowohl häufiger einen Verhandlungserfolg, als auch – durch die Nutzung der integrativen Situationskomponente – einen qualitativ höherwertigen Verhandlungserfolg. Vor allem im Hinblick auf Zeit- und Kostenaufwand erscheint die von O'Neil, Allred und Dennis entwickelte Computersimulation zur Beurteilung der Verhandlungskompetenz viel versprechend. Nichtsdestotrotz wird auch von den Autoren eingeräumt, dass weiterreichende Studien mit ggf. geändertem Forschungsdesign zur abschliessenden Beurteilung dieses Prüfungsverfahrens notwendig sind.

Auch auf europäischer Ebene werden zunehmend Projekte zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen mit Hilfe von Computersimulationen initiiert, beispielsweise das in den Niederlanden entwickelte lernerzentrierte multimediale Prüfungsverfahren zur Beurteilung kommunikativer Fähigkeiten von Studenten der Sozialwissenschaften (vgl. Bakx, Sijtsma & van der Sanden, 2001). Kommunikationsfähigkeit wird gemeinhin als eine, für das Arbeitsleben in allen Sparten relevante Fähigkeit erachtet; für Berufe im Bereich der Sozialwissenschaften, beispielsweise für Psychologen, Sozialarbeiter usw. ist sie jedoch von existenzieller Bedeutung. Das an der Fontys Hogescholen entwickelte multimediale Prüfungsverfahren verfolgt im Wesentlichen pädagogisch-didaktische Zwecke. Es soll möglichst flexibel (unabhängig von Ort, Zeit und Lehrpersonen) und selbstständig von Lernenden bzw. Prüflingen genutzt werden können und diesen unmittelbar Feedback zur Qualität ihrer Leistung geben.

Um das multimediale Prüfungsverfahren optimal auf die Zielgruppe abzustimmen, wurde von Bakx, Sijtsma und van der Sanden (2001) zunächst eine Vorstudie durchgeführt, im Rahmen derer Informationen zur Persönlichkeit der Studierenden, ihren Lern- und Arbeitsgewohnheiten usw. gesammelt wurden. Auf dieser Basis sowie unter Einbezug der einschlägigen kommunikationspsychologischen Literatur wurde der Einsatz von Videofragmenten in den Mittelpunkt des multimedialen Prüfungsverfahrens gestellt. Hierzu wurden von Experten für das Berufsfeld

des Sozialarbeiters typische, in einen authentischen Kontext eingebettete Dialoge entwickelt, die nachgespielt und auf Video aufgenommen wurden. Die Videotechnik ermöglicht den Einbezug von, insbesondere für den kommunikativen Bereich wesentlichen, non-verbale Elementen wie beispielsweise Gestik, Augenkontakt oder Intonation. Im Folgenden wurden die Videoaufnahmen in verschiedene Fragmente zerlegt, entlang derer Prüfungsaufgaben entwickelt wurden. Es handelt sich dabei um Alternativantwort-Aufgaben, Mehrfachwahlaufgaben, (Um-)Ordnungsaufgaben sowie offene schriftliche Aufgaben. Die Qualität der Fragen wurde durch ein Expertenpanel sichergestellt.

Die Studenten können sich über das Internet in das multimediale Prüfungsverfahren einloggen und einen Test auswählen, den sie innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu bearbeiten haben. Die Inhalte der unterschiedlichen Tests sind zum einen Grundlagen der Kommunikationswissenschaft, zum anderen kommunikative Fähigkeiten in speziellen Situationen, beispielsweise in Beratungssituationen. Die Einführung in das multimediale Prüfungsverfahren erfolgt online. Der Prüfling ist aufgefordert, sich in die Rolle des Sozialarbeiters hineinzusetzen und die auf jeden Videoausschnitt folgenden Fragen zu beantworten. Auf die vom Prüfling erstellte Lösung einer Aufgabe erfolgt unmittelbares Feedback. Lediglich die Lösungen der offenen Aufgaben werden im Rahmen der Unterrichtsveranstaltungen diskutiert (vgl. Bakx, Sijtsma & van der Sanden, 2001).

Eine von Bakx, Sijtsma und van der Sanden durchgeführte Validierungsstudie (vgl. Bakx, Sijtsma & van der Sanden, 2001) zeigt viel versprechende Ergebnisse hinsichtlich der Validität des multimedialen Prüfungsverfahrens, jedoch Defizite im Bereich der Reliabilität. Die Validität wurde zum einen festgemacht an Unterschieden im Leistungsniveau von Anfängern und Fortgeschrittenen bei der Bearbeitung der multimedialen Prüfungsaufgaben. Dies konnte in signifikanter Masse nachgewiesen werden. Zum anderen wurden in zwei von drei Fällen signifikante Korrelationen zwischen den Ergebnissen des multimedialen Prüfungsverfahrens und den Ergebnissen traditionell zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten verwandter Prüfungsmethoden ermittelt. Die Resonanz der Studenten auf das multimediale Prüfungsverfahren, ermittelt durch Befragung der Betroffenen, war insgesamt sehr positiv. Umfassendere empirische Erhebungen zur abschließenden Beurteilung des multimedialen Prüfungsverfahrens stehen jedoch noch aus.

3 Konsequenzen für das Prüfungswesen

Aus den in Kapitel 2 erörterten Prüfungsverfahren zur validen Abbildung von Handlungskompetenz ergeben sich aufgrund ihres Ansatzes und im Zuge ihrer Umsetzung eine Reihe einschneidender Veränderungen für das Prüfungswesen. Diese variieren jedoch erheblich. Während sich die im Rahmen der PISA-Studie entwickelten schriftlichen Problemlöseaufgaben ebenso wie die computersimulierten Prüfungsverfahren sowohl zur Erfassung der Problemlösefähigkeit, als auch zur Erfassung der Verhandlungskompetenz relativ gut in bestehende Prüfungsstrukturen einfügen, erfordert beispielsweise die Implementierung der Portfolio-Methode ein deutlich verändertes Prüfungsverständnis, woraus sich weitreichende Konsequenzen für das Prüfungswesen ergeben.

Insbesondere bei Anwendung der Portfolio-Methode werden Prüfungen zunehmend verstanden als integrativer Bestandteil des Lernens. Sie sind auf das individuelle Leistungsniveau des Lernenden bzw. Prüflings zugeschnitten. Dieser ist in Form der Selbstbeurteilung für den Lern- und Prüfungsprozess zum Teil selbst verantwortlich (vgl. EDAS-System). Im Mittelpunkt stehen damit nicht mehr vorwiegend Selektions- und Zertifizierungsfunktionen, sondern vielmehr pädagogisch-didaktische Funktionen. Die Ansprüche an Objektivität, Unvoreingenommenheit und Vergleichbarkeit der Leistungsbeurteilungen variieren jedoch unter Umständen erheblich je nachdem, welche Prüfungsfunktion im Vordergrund steht. Daher ist im Rahmen des Prüfungssystems zu entscheiden, ob ein und dieselbe Prüfung zu unterschiedlichen Zwecken verwandt werden soll oder ob unterschiedliche, speziell auf die jeweilige Funktion zugeschnittene Prüfungen entwickelt und implementiert werden sollen. Im letzteren Fall würde man ggf. dazu tendieren, vor allem für den Bereich des «High-stakes-testing» aufgrund höherer Objektivität und Vergleichbarkeit, auf die klassischen Multiple Choice Tests zurückzugreifen, was in Anbetracht der nachgewiesenen Rückwirkung von Prüfungen auf Lerngeschehen und Curriculum fraglich erscheint (vgl. Resnick & Resnick, 1992, S. 59ff.). Ein Kompromiss bietet sich für die Portfolio-Methode selbst an, indem bei pädagogisch-didaktisch orientierten Prüfungen das gesamte Portfolio zugrunde gelegt wird, wohingegen bei Prüfungen zu Selektionszwecken beispielsweise nur ein ausgewählter Teil des Portfolios präsentiert wird.

Im Rahmen der in Kapitel 2 skizzierten Prüfungsverfahren wird im Gegensatz zu traditionellen Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung dem Konzept der Validität oberste Priorität eingeräumt. Zwar wird

auch bei den alternativen Prüfungsmethoden versucht, ein Mindestmass an Objektivität und Reliabilität durch die Entwicklung einheitlicher Bewertungsrichtlinien zu gewährleisten. Im Zweifel werden jedoch Einschränkungen in diesen Bereichen zugunsten einer erhöhten Validität der Prüfungsverfahren in Kauf genommen. Für das Prüfungswesen resultiert daraus ein testtheoretischer Paradigmenwechsel. Dieser manifestiert sich unter anderem in den Bemühungen, Validitätskonzepte zu entwickeln, die den neuen Prüfungsverfahren besser gerecht werden als die klassischen testtheoretischen Gütekriterien.

Die zu vermittelnden Qualifikationen werden bei fast allen in Kapitel 2 diskutierten Prüfungsverfahren sowohl theoretisch als auch empirisch abgeleitet. Dabei wird zum einen auf die theoretischen Erkenntnisse der zugrunde liegenden Disziplinen, insbesondere der Lernpsychologie, der Problemlösepsychologie und der pädagogischen Psychologie, zurückgegriffen. Zum anderen orientieren sich die in Kapitel 2 beschriebenen Methoden zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen im Wesentlichen an den Bedürfnissen der Wirtschaft. Die Identifikation der relevanten, zu vermittelnden und zu prüfenden Fähigkeiten erfolgt auf der Basis einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem, wobei das Bildungssystem die von dem Beschäftigungssystem als wichtig erachteten und benannten Fähigkeiten zu spezifizieren und für den pädagogischen Kontext aufzubereiten hat. Die verstärkte Orientierung an den Erfordernissen des abnehmenden Systems wird sich dabei auf längere Sicht nicht auf die Festlegung der Zielsetzung im Sinne von zu vermittelnden und zu prüfenden Befähigungen beschränken. Vielmehr wird sich der Einfluss des Beschäftigungssystems auch in Bereichen wie der Prüfungsgestaltung oder der Prüfungsabnahme zunehmend niederschlagen.

Im Zuge der Identifikation und Spezifikation der von der Wirtschaft als wichtig erachteten Fähigkeiten zeigt sich, dass berufliche bzw. überfachliche Handlungskompetenz eine Vielzahl von Facetten aufweist. Insbesondere die computersimulierten Prüfungsverfahren dienen in der Regel lediglich der Erfassung einer ausgewählten Teilfähigkeit, entweder der Problemlösefähigkeit oder der Verhandlungsfähigkeit oder der Kommunikationsfähigkeit; jeweils abgestimmt auf eine bestimmte Zielgruppe. Zur adäquaten Messung und Beurteilung der unterschiedlichen Facetten des Gesamtkonstrukts «berufliche Handlungsfähigkeit» wird daher der Einsatz multipler Prüfungsmethoden notwendig sein. Dies wird auch von Vertretern des Performance Assessment Ansatzes explizit gefordert (vgl. Wiggins, 1989, S. 705; Mitchell, 1992, S. 19). Die Portfolio-Methode könnte – wie im niederländischen EDAS-System bereits realisiert – als Me-

takonzepth fungieren, indem in das Gesamtportfolio eines Schülers u. a. die Ergebnisse verschiedener schriftlicher Tests oder Computersimulationen aufgenommen werden.

Des Weiteren ergeben sich dadurch, dass im Rahmen der in Kapitel 2 erörterten Prüfungsverfahren überfachliche Fähigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden, unter Umständen Einschränkungen bei der Vermittlung und Prüfung von Faktenwissen. Überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise die Problemlösefähigkeit sind zwar zum Teil an vorhandenes Wissen gebunden, allerdings wird dieses bei gegebenem Zeitbudget nicht mehr in dem bis dato gängigen Umfang in Breite und Tiefe zu vermitteln und zu prüfen sein, da mehr Zeit auf die Vermittlung und Prüfung überfachlicher Kompetenzen zu verwenden sein wird.

Bei der Entwicklung und Implementierung der in Kapitel 2 beschriebenen alternativen Prüfungsverfahren, insbesondere bei der Portfolio-Methode, rückt darüber hinaus zunehmend der Prozesscharakter des Lernens und Prüfens in das Zentrum der Betrachtung. Dies konfliktiert mit dem Konzept einer punktuellen Abschlussprüfung. Alternativ denkbar wäre in diesem Zusammenhang ein modulares Prüfungssystem, wobei das abschliessende Zertifikat aus einer Sammlung von Dokumenten über bewältigte Arbeitsaufgaben bzw. Projekte bestehen würde und somit die Entwicklung des Auszubildenden im Verlauf der Ausbildung widerspiegeln würde. Ein so gestaltetes modulares Ausbildungs- und Prüfungssystem würde die adäquate Berücksichtigung unterschiedlicher Zugangsweisen, Vorerfahrungen und Bildungsvoraussetzungen ermöglichen. Des Weiteren könnte eine Modularisierung von Ausbildung und Prüfung individuelles Lernen, Eigeninitiative und verstärkte Mitgestaltung des Ausbildungsablaufes durch den Auszubildenden fördern (vgl. Walter, 1996, S. 311). Dies entspricht in weiten Teilen der im Zuge der neu entwickelten Prüfungsverfahren definierten Zielsetzung. Allerdings besteht auch im Rahmen des Modularisierungskonzeptes die Gefahr, dass vorwiegend fachliche Inhalte in den Fokus genommen und geprüft werden. Dies würde sich kontraproduktiv auswirken und die Vermittlung und Erfassung übergeordneter Handlungskompetenzen im Vergleich zum traditionellen Konzept der Abschlussprüfung eher erschweren, als erleichtern.

Weiterhin resultieren aus der Entwicklung und Implementierung der in Kapitel 2 diskutierten Prüfungsverfahren erhebliche Veränderungen bezüglich der Person und der Qualifikation der Prüfer. Dabei ist zunächst grundsätzlich zu entscheiden, ob – mit Blick auf Objektivität und Vergleichbarkeit – die Prüfung von externen Prüfern abzunehmen ist oder ob Personen, die stärker in den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler

bzw. Auszubildenden involviert sind, wie beispielsweise Lehrer oder Ausbilder, mit der Durchführung der Prüfung zu beauftragen sind. Unabhängig von der Person des Prüfers steigen mit der Einführung alternativer Prüfungsverfahren die Anforderungen an die Qualifikation der Prüfer. Dementsprechend sind Schulungsmassnahmen für die Prüfer zu konzipieren und durchzuführen und Beurteilungs- bzw. Bewertungshilfen in Form von Richtlinien zur Verfügung zu stellen. Zur Qualitätssicherung sind ggf. die Supervision von Prüfern bzw. prüfenden Institutionen sowie deren Zertifizierung einzuführen.

Schliesslich ist auf den mit den in Kapitel 2 erörterten Prüfungsverfahren in der Regel einher gehenden erhöhten Zeit- und Kostenaufwand hinzuweisen. Er lässt sich unter Umständen über web-gestützte und damit in breitem Umfang zugreifbare Verfahren abfedern.

Die Entwicklung und Implementierung von Prüfungsverfahren zur validen Erfassung von Handlungskompetenz befindet sich insgesamt gesehen noch im Anfangsstadium, so dass Aussagen über Konsequenzen für das Prüfungssystem nur begrenzt möglich sind. Einige der im Rahmen dieses Kapitels diskutierten Ansatzpunkte werden daher unter den offenen Fragestellungen in Kapitel 4 erneut aufgegriffen. Ob und inwieweit alternative Prüfungsverfahren in bestehende Prüfungsstrukturen integrierbar sind, ohne dass Kernelemente dieser Methoden verloren gehen, wird sich zeigen müssen. Wichtig erscheint allerdings ein Prüfungssystem, das sich flexibel den geänderten Bedürfnissen der an der Ausbildung Beteiligten anpasst und hieraus resultierende Innovationen aktiv unterstützt.

4 Offene Fragestellungen

– *Zieldimensionen: Inhalte versus Befähigungen*

In den Mittelpunkt der Forschungs- und Umsetzungsbemühungen ist zunehmend die Vermittlung und Prüfung von Befähigungen im Sinne fächerübergreifender Kompetenzen bzw. überfachlichen Fähigkeiten gerückt. Es bleibt zu klären, welche Konsequenzen dies für die Vermittlung und Prüfung fachlicher Inhalte in Breite und Tiefe nach sich zieht. Weiterhin ist der Zusammenhang zwischen fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten noch weitestgehend offen und zu klären.

– *Entwickelbarkeit von fächerübergreifenden Fähigkeiten*

Zunächst ist eine Spezifikation der fächerübergreifenden Fähigkeiten bzw. überfachlichen Kompetenzen vorzunehmen, wie dies bereits ansatzweise bei Klieme et al. oder O’Neil geschehen ist. Zudem ist die Frage zu klären, ob es sich bei den definierten Fähigkeiten um eher stabile Persönlichkeitsmerkmale oder eher um beeinflussbare Fähigkeiten handelt. Im letzteren Fall sind Massnahmen zur gezielten Entwicklung dieser Fähigkeiten zu erarbeiten (vgl. dazu Breuer, 1992; Breuer, 2001b; Breuer, Eugster & Wosnitza, 2001).

– *Ausrichtung am Lernprozess als Perspektive*

Es ist zu klären, ob und inwieweit eine Ausrichtung des Prüfungswesens am Lernprozess sinnvoll ist. In diesem Zusammenhang sind Prüfungskonzepte zu erarbeiten, die alternativ zur traditionellen, punktuellen Abschlussprüfung eingesetzt werden können. Dabei kann auf die Erfahrungen bei der Entwicklung und Implementierung der Portfolio-Methode zurückgegriffen werden. Die Portfolio-Methode muss hierzu unter Umständen weiter elaboriert werden und an die Besonderheiten des jeweiligen kulturspezifischen Prüfungssystems angepasst werden. Darüber hinaus könnten jedoch auch neue Konzepte zur systematischen Erfassung des Lern- und Entwicklungsprozesses des Schülers bzw. Auszubildenden angedacht und generiert werden.

– *Qualifikation von Prüfern*

Die adäquate Umsetzung der in Kapitel 2 erörterten alternativen Prüfungsverfahren bringt in der Regel einen erhöhten Qualifikationsbedarf auf Seiten der Prüfer mit sich. In diesem Zusammenhang sind Schulungskonzepte zu entwickeln, die sowohl das Selbstverständnis der Prü-

fer erweitern, als auch deren Beobachtungsfähigkeiten trainieren. Darüber hinaus sind Massnahmen zu generieren, die ein Mindestmass an Übereinstimmung bei der Bewertung durch unterschiedliche Prüfer sicherstellen. Schliesslich sind Möglichkeiten der Supervision und Zertifizierung von Prüfern bzw. von prüfenden Institutionen anzudenken. Zu diesem Feld gilt die Position, dass Prüfer so prüfen, wie sie prüfen, weil sie kaum alternative Konzepte kennen und angeboten bekommen.

– *Empirische Überprüfung/Längsschnittstudien*

Die empirische Überprüfung der alternativen Prüfungsverfahren ist weitestgehend im Anfangsstadium begriffen. Es ist insbesondere zu klären, ob die in Kapitel 2 entwickelten Prüfungsverfahren tatsächlich erfassen, was sie zu erfassen beabsichtigen. In diesem Zusammenhang sind zum einen neue, unter Umständen auf das jeweilige Prüfungsverfahren speziell zugeschnittene Validitätskonzepte zu entwickeln, wie dies bereits beispielsweise bei Breuer (2001) angedacht ist. Zum anderen sind Längsschnittuntersuchungen vorzunehmen, die den Zusammenhang zwischen bestimmten Befähigungen und beruflichem Erfolg, der wiederum zu operationalisieren ist, beleuchten (vgl. dazu Breuer, 1988; Wosnitza & Eugster, 2001).

– *Umsetzbarkeit alternativer Prüfungsverfahren in der Fläche*

Es ist zu klären, ob die in der Regel im Rahmen kleinerer Projekte entwickelten alternativen Prüfungsverfahren unter kostentechnischen und logistischen Gesichtspunkten auf flächendeckende Prüfungen übertragbar sind. Hierunter fällt beispielsweise auch die Frage, wie die für die Computersimulationen notwendige Hard- und Software bereitgestellt werden kann.

5 Kompetenzzentren

Anouke W.E.A. **Bakx**
Fontys Hogescholen
PO Box 347
NL 5600 AH Eindhoven
Phone: + 3140-877 877
Fax: + 3140-246 4631
e-mail: a.bakx@fontys.nl

Klaus **Breuer**
Johannes Gutenberg Universität Mainz
FB 03 – Wirtschaftspädagogik
55099 Mainz
Phone: + 06131-3922044
Fax: + 06131-3925784
e-mail: breuer@mail.uni-mainz.de

Eckhard **Klieme**
Deutsches Institut für Pädagogische Forschung
Schlossstrasse 29
60486 Frankfurt
Phone: + 069-247 08 107
Fax: + 069-247 08 118
e-mail: klieme@dipf.de

Harold F. **O'Neil, Jr.**
University of Southern California
Division of Learning and Instruction
USC Rossier School of Education
Waite Phillips Hall
Los Angeles, California 90089-0031
Phone: + (213)740-2366
e-mail: honeil@mizar.usc.edu

Harm **Tillema**
Centre for the Study of Education and Instruction
University of Leiden
PO Box 9555
NL 2300 RB Leiden
Phone: + 31 71 527 3388
Fax: + 31 71 527 3619
e-mail: tillema@rulfsw.leidenuniv.nl

6 Literatur

- Bakx, A. W. E. A., Sijtsma, K. & van der Sanden, J. M. M. (2001). *Development and Evaluation of a Student-centred Multimedia Self-assessment Instrument for Social-communicative Competence*. Paper presented at the EARLI-Conference in Fribourg, Switzerland, August 28th – September 1st.
- Blum, F. & Hensgen, A. (1995). *Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Leitfaden für die Erstellung handlungsorientierter Aufgaben für die schriftliche Abschlussprüfung der Bürokaufleute*. Bonn: DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH.
- bmb+f [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.). (2001). *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn: bmb+f
- Breuer, K. & Höhn, K. (1996). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Entwicklung und Qualitätssicherung von praxis- und handlungsorientierten schriftlichen Abschlussprüfungen in kaufmännischen Ausbildungsberufen am Beispiel des neugeordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau*. Bonn: DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH.
- Breuer, K. & Höhn, K. (1999). *Abschlussbericht zum Wirtschaftsmodellversuch: Entwicklung und Implementation eines Qualitätssicherungssystems für die handlungsorientierte Abschlussprüfung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung vom 8.2.1996*. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft.
- Breuer, K. & Müller, K. (2000). *Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe*. Abschlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Breuer, K. & Müller, K. (2001). *Mechatroniker/Mechatronikerin. Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung. Gestaltungshilfen für die Zwischenprüfung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Breuer, K. (1988). Lernen mit computersimulierten komplexen dynamischen Systemen. In E. Lechner & J. Zielinski (Hrsg.), *Wirkungssysteme und Reformansätze in der Pädagogik* (S. 341–351). München: Lang.
- Breuer, K. (1992). Cognitive Development Based on Process-learning Environments. In S. Dijkstra, H. P. M. Krammer & J. J. G. Van Merriënboer (Eds.), *Instructional Models in Computer-based Learning Environments* (pp. 263–277). Berlin: Springer Verlag.
- Breuer, K. (2000). Grundlagen für ein Beurteilungssystem zur betrieblichen Projektarbeit in der Abschlussprüfung für die neuen IT-Berufe. In J. U. Schmidt & G. A. Straka (Hrsg.), *Berufsabschlussprüfungen: Im Spannungsfeld von Aussagekraft und Ökonomie* (S. 12–17). Bremen: Universität.
- Breuer, K. (2000b). Mündliche Prüfungen als Kundenberatungsgespräche. In I. Stiller & T. Tramm (Hrsg.), *Die kaufmännische Berufsausbildung in der Diskussion. Handlungsfelder, Lernfelder und Prüfungen in Theorie und Praxis* (S. 95–105). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Breuer, K. (2001). Authentic Assessment in Vocational Examinations – Approaches within the German Dual System. In L. Nieuwenhuis & W. J. Nijhof (Eds.), *The Dynamics of VET and HRD Systems* (pp. 141–152). Enschede: Twente University Press.
- Breuer, K. (2001b). *Representation of Self-regulation Abilities with Students in Vocational Education and Training*. Paper presented at the EARLI-Conference in Fribourg, Switzerland, August 28th – September 1st.
- Breuer, K., Eugster, B. & Wosnitza, M. (2001). *The Development of Self-regulation in Vocational Education*. Paper presented at the EARLI-Conference in Fribourg, Switzerland, August 28th – September 1st.
- Broadfoot, P., Murphy, R. & Torrance, H. (Eds.). (1990). *Changing Educational Assessment. International Perspectives and Trends*. London, New York: Routledge.
- Dochy, F., Dierick, S. & van de Watering, G. (2001). *Towards a Framework for Edumetric Quality: Evaluating New Form of Assessment*. Paper presented at the EARLI-Conference in Fribourg, Switzerland, August 28th – September 1st.
- Dörner, D. (1997). *Die Logik des Misslingens – strategisches Denken in komplexen Situationen* (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Ebbinghaus, M. & Schmidt, J. U. (1999). *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Der Generalsekretär.
- Frank, I. (2000). IT-Prüfungen auf dem Prüfstand. *Berufsbildung*, 65, Schwerpunkttheft Prüfungen.
- Frederiksen, J. R. & Collins, A. (1989). A Systems Approach to Education Testing. *Educational Researcher*, 18 (9), 27–32.
- Geil, P. & Stöhr, A. (2000). Prüfungen in den neuen IT-Berufen werden «geprüft». *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29 (6), 13–15.
- Haney, W. & Madaus, G. (1989). Searching for Alternatives to Standardized Tests: Whys, Whats, and Whithers. *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 683–687.
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Hymes, D. L., Chafin, A. E. & Gondor, P. (1991). *The Changing Face of Testing and Assessment: Problems and Solutions*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Khattri, N. & Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges. In M. B. Kane & R. Mitchell (Eds.), *Implementing Performance Assessment. Promises, Problems, and Challenges* (pp. 1–21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 2, 179–200.

- Linn, R. L., Baker, E. L. & Dunbar, S. B. (1991). Complex, Performance-based Assessments: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15–21.
- Mitchell, R. (1992). *Testing for Learning. How New Approaches to Evaluation Can Improve American Schools*. New York: The Free Press.
- Nenniger, P., Straka, G. A., Binder, R., Hagmann, S. & Spevacek, G. (1998). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14, S. 118–130.
- Newmann, F. M., Wiggins, G. & Terwilliger, J. (1998). Research News and Comment. *Educational Researcher*, 27 (6), 19–23.
- O’Neil, H. F. (Ed.). (1997). *Workforce Readiness. Competencies and Assessment*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- O’Neil, H. F., Allred, K. & Baker, E. L. (1997). Review of Workforce Readiness. Theoretical Framework. In H. F. O’Neil (Ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (pp. 3– 25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O’Neil, H. F., Allred, K. & Dennis, R. A. (1997a). Use of Computer Simulation for Assessing the Interpersonal Skill of Negotiation. In H. F. O’Neil (Ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (pp. 205–228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O’Neil, H. F., Allred, K. & Dennis, R. A. (1997b). Validation of a Computer Simulation for Assessment of Interpersonal Skill. In H. F. O’Neil (Ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (S. 229–254). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Raisanen, A., Koski, L., Valkama, H. & Ella, H. (1999). Education and Assessment in Vocational Education in Finland. *Evaluation and Assessment of Flexibility, Mobility and Transferability in European Countries, Proceedings of COST A 11 – Working Group 5, Working Document No. 1*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 41–58.
- Resnick, L. B. & Resnick, D. P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform. In B. R. Gifford & M. C. O’Connor (Eds.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction* (pp. 37–76). Boston: Kluwer Academic Press.
- Schmidt, J. U. (1998). Prüfungen im Wandel. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6, 1–2.
- Straka, G. A., Nenniger, P., Spevacek, G. & Wosnitza, M. (1996). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 150–162.
- Tillema, H., Kessels, J. & Meijers, F. (1999). Organising Assessment and Instruction around Competencies in Vocational Education. A Framework and a Case from the Netherlands. *Evaluation and Assessment of Flexibility, Mobility and Transferability in European Countries, Proceedings of COST A 11 – Working Group 5, Working Document No. 1*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 65–82.
- Troper, J. & Smith, C. (1997). Workplace Readiness Portfolios. In H. F. O’Neil (Ed.), *Workforce Readiness. Competencies and Assessment* (pp. 357–382). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- U. S. Department of Education (Office of Educational Research and Improvement). (Eds.). (1997). *Assessment of Student Performance*. Studies of

- Education Reform (<http://www.ed.gov/pubs/SER/ASP/stude.html> Stand 25.06.2000).
- Volpert, W. (2000). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungstheorie*. Sottrum.
- Walter, J. (1996). *Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. Kritik der aktuellen Praxis und Entwurf einer Neuorientierung vor dem Hintergrund einer veränderten Qualifikationsentwicklung und neuerer erkenntnistheoretischer und berufspädagogisch-didaktischer Ansätze*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH, Europäische Hochschulschriften (11).
- Wietkamp, J. & Schmidt, J. U. (2000). Das Kundenberatungsgespräch in der Prüfung der Versicherungskaufleute (Fallstudie B2). In U. Grünewald & J. U. Schmidt (Hrsg.), *Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, S. 97–110.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 703–714.
- Wiley, D. E. & Haertel, E. H. (1996). Extended Assessment Tasks: Purposes, Definitions, Scoring and Accuracy. In M. B. Kane & R. Mitchell (Eds.), *Implementing Performance Assessment. Promises, Problems, and Challenges* (pp. 61–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wosnitza, M. & Eugster, B. (2001). Die Entwicklung individueller Lern- und Kontrollstrategien im Rahmen des Ausbildungskonzeptes «Kleinunternehmen». *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 141–146.

**Gestaltung der Lernpotenziale in
spezifischen Lernkontexten
(schulische Akzentuierung)**

Roman Dörig

Gliederung

1	Einleitung und allgemeine Zielsetzung	317
2	Dualistisch geprägte Problemfelder der Berufsschule – Phänomene, Ursachen und handlungsorientierte Ansatzpunkte	322
2.1	Ungeügen vielen berufsschulischen Unterrichts als Ausgangspunkt – die Phänomene	322
2.2	Dualistische Denkmuster im System der dualen Berufsbildung – die Ursachen	323
2.3	Nichtdualistische Interpretationsmuster – Die Ansatzpunkte	326
3	Handlungsorientierte Unterrichtsansätze	329
3.1	Der handlungsorientierte Unterricht nach Herbert Gudjons	329
3.2	Der Ansatz von Andreas Schelten und Mitarbeitern	331
3.3	Das Konzept des Lernhandelns von Tade Tramm	333
3.4	Zusammenfassende Erkenntnisse zur Handlungsorientierung des berufsschulischen Unterrichts	336
3.4.1	Ebene der System- und Curriculumgestaltung	337
3.4.2	Ebene der Unterrichtsgestaltung in der Berufsschule	339
4	Zusammenfassende Erkenntnisse und Forschungsfragen	343
5	Literatur	347

1 Einleitung und allgemeine Zielsetzung

Bildungspolitiker, -praktiker und -theoretiker, Ausbildungsverantwortliche in Betrieben wie auch Lehrkräfte aller Stufen sind seit Mitte der 80er und insbesondere seit den 90er Jahren mit einer Vielfalt von bildungsbezogenen Herausforderungen oder Megatrends (Achtenhagen, 1997, 610–612) konfrontiert, die sich wie folgt zusammenfassen lassen (vgl. Achtenhagen, 1997; Dubs, 1996; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1995; Czycholl, 1995):

- Die Unternehmungsumwelt in ihren ökonomischen, technologischen, sozialen und ökologischen Sphären wird immer komplexer und dynamischer, was von Unternehmungsleitungen und *Mitarbeitern* keine reaktive, sondern eine proaktive Haltung und Gestaltung verlangt. Die Bewältigung dieser Komplexität und Dynamik ist nur durch ein hohes Problembewusstsein, durch Wachsamkeit, Kreativität und Innovationsfähigkeit aller im betrieblichen Wertschöpfungsprozess Beteiligten möglich. Gefragt sind Mitarbeiter, welche beispielsweise Bausteine und Strategien des Total Quality Managements, der verstärkten Prozess- und Kundenorientierung oder des organisationalen Lernens nicht nur «von oben verordnet» anwenden, sondern zum wesentlichen Bestandteil ihres Denkens und Handelns machen.
- Der rasante technologische Fortschritt, der sich in der Form neuartiger und komplexer Produktionssysteme (Lean-Produktion, flexible Massenfertigung, CIM, autonome Fertigungsinseln u. a. m.) *oder* etwa komplexer und sich dynamisch entwickelnder Informationssysteme zeigt, verändert die Aufgabenfelder und die Anforderungsprofile des zukünftigen Mitarbeiters (Gestaltung ganzheitlicher Arbeitsabläufe und Sachbearbeiterfunktionen). Die Innovationsrate von Produkt- und Prozessinnovationen nimmt laufend zu, wobei die Globalisierung der Märkte diesen Wandel verstärkt und beschleunigt. Dies bedingt eine kürzere «Time to market» und eine intensive Kundenorientierung. Dadurch verändern sich auch die Ansprüche an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, welche sich durch eine hohe Fachkompetenz, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft wie auch durch Kreativität, Team- und Kommunikationsfähigkeit auszeichnen müssen.
- Auf die komplexe und dynamische Umwelt reagieren viele Unternehmungen mit flexiblen Unternehmensstrukturen, in denen der organisatorische Aufbau und die spezifischen Abläufe markt- und

kundenorientiert gestaltet werden. In diesen eher flachen Organisationsstrukturen (flexible Matrixorganisationen, Netzwerkstrukturen) werden ganzheitliche Aufgabenbündel i. S. der Planung, Ausführung, Verantwortung und Kontrolle «nach unten» delegiert. Diese Entwicklung erfordert Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche das selbstständige Arbeiten beherrschen und bereit sind, selbstkritisch Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen. Damit Organisationsformen eine unternehmerische Strategie i. S. der Markt- und Kundenorientierung unterstützen und zur effizienten Zielerreichung beitragen, ist zudem ein dauernder organisationaler Lernprozess von zentraler Bedeutung. Wichtig wird dabei eine «Personalsichtweise», welche den Mitarbeiter nicht nur als Produktionsfaktor, sondern auch als zentralen strategischen Wettbewerbsfaktor *begreift*. Einer in sich geschlossenen Konzeption zur Entwicklung des Humankapitals kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dies ist aber nur unter der Voraussetzung möglich, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in hohem Masse die Bedeutung für ihre persönliche Weiterentwicklung erkennen und die Bereitschaft dafür aufbringen.

- Verschiedene Wissensbestände (insbesondere im technologischen Bereich und in den Informationswissenschaften) unterliegen einem dauernden und immer rasanteren Wandel. Deshalb steht der Mitarbeiter, der sich dem lebenslangen Lernen verpflichtet, immer mehr im Zentrum. Der Mitarbeiter der Zukunft soll *sich* auf der Grundlage einer soliden beruflichen Qualifikation das jeweils notwendige spezifische Fach- und Methodenwissen schnell selbstständig aneignen können. Die neuen Technologien verlangen eine Bildung mit folgenden Inhalten und Kompetenzen: Technische Routinefähigkeiten und Basiskenntnisse zentraler technischer Funktionsprinzipien; Kommunikative und soziale Fähigkeiten, um mit den neuen Formen der Telekommunikation und -kooperation zurechtzukommen; Fähigkeit, Informationen zu beurteilen, zu selektionieren und zu interpretieren; Wissen und Kompetenzen zur gesellschaftlichen Orientierung, um neue Technologien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Folgen reflektieren und kritisch beurteilen zu können.

Berufsbildungsinstitutionen als Teilsystem von Wirtschaft und Gesellschaft und deren Beteiligten kommt in diesem – im Kern etikettenhaften und zunächst wenig informativen – Wandel und den damit verbundenen Anforderungen sowie Herausforderungen die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zu dessen Bewältigung und zur produktiven Gestaltung der Zukunft zu formulieren und zu leisten. Im neuen schweizerischen Berufs-

bildungsgesetz (BBG) vom 13. Dezember 2002 wird in Art. 15 etwa festgehalten:

«Die berufliche Grundbildung dient der Vermittlung und dem Erwerb der Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (nachfolgend Qualifikationen), die zur Ausübung einer Tätigkeit in einem Beruf oder in einem Berufs- oder Tätigkeitsfeld (nachfolgend Berufstätigkeit) erforderlich sind. Sie umfasst insbesondere die Vermittlung und den Erwerb:

- a. der berufsspezifischen Qualifikationen, welche die Lernenden dazu befähigen, eine Berufstätigkeit kompetent und sicher auszuüben;
- b. der grundlegenden Allgemeinbildung, welche die Lernenden dazu befähigt, den Zugang zur Arbeitswelt zu finden, darin zu bestehen und sich in die Gesellschaft zu integrieren;
- c. der wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Lernenden dazu befähigen, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen;
- d. der Fähigkeit und der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie zum selbstständigen Urteilen und Entscheiden.»

Dieser allgemeine Bildungsauftrag verweist auf die umfangreiche Aufgabe der Berufsbildungsinstitutionen und deren Träger, zum einen die heranwachsende Generation auf der Sekundarstufe II im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf umfassende und komplexe Erfordernisse vorzubereiten, zum anderen aber auch die Grundlagen zu legen, in der schweizerischen demokratischen Gesellschaft deren Vitalität und Weiterentwicklung zu ermöglichen, was im Kontext von Berufsbildung grundsätzlich mehr als die kompetente Berufsausübung bedeutet.

Mit Blick auf berufsbildende Lehr-/Lern-Prozesse lässt sich in der Frage der Wesens- und Bestimmungsmerkmale – nebst anderen Betrachtungsebenen – deren Organisationsgestaltung herausstreichen. Lehr-Lernprozesse in der Berufsbildung vollziehen sich dabei innerhalb einer pluralen Struktur von Lernorten, sei es in der Berufsschule, im Lehrbetrieb oder einer Mischform, wie etwa einem Modellunternehmen in der Form beispielsweise eines Lernbüros. Im Rahmen des neuen Berufsbildungsgesetzes erhalten einzelne Lernorte neue Bedeutungszuschreibungen (z. B. die Berufsfachschule), während die traditionelle Rollenzuschreibung im Hinblick auf bestehende Lernorte und deren Zusammenwirken neu zu überdenken ist. Damit verbunden stellt sich die grundlegende Forschungsfrage, welches Potenzial die Lernorte im Hinblick auf die Zieldimensionen einer Berufsbildung (noch) besitzen, wobei der allgemeine Bildungsauftrag im Kontext der Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Lernorte, aber auch im Kontext bildungstheoretischer, curri-

cularer und lernpsychologischer (in der Summe didaktischer) Erwägungen zu reflektieren und zu konkretisieren ist. In der Verbindung dieser beiden Betrachtungsebenen wird die berufs- und wirtschaftspädagogische Theorie und Forschung der letzten 20 Jahre 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 weit hin 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).

Mit den nachfolgenden Ausführungen wird dieses Prinzip der Dualität von Theorie und Praxis, von Wissen und Können, von «Schule» und «Leben» in seiner Problematik, in seinen Ansprüchen und den damit verbundenen offenen Problemstellungen sowie Forschungsfragen aufgenommen und systematisiert. Im Mittelpunkt steht schwergewichtig der schulische Lernort der Berufsbildung (Berufsschule), wobei diese Ausführungen zu weiten Teilen auch auf schulisch organisierte Lehr-/Lern-Prozesse innerhalb des betrieblichen Lernortes Geltung haben dürften.

Im Zentrum steht die Bestandesevaluation für den berufsschulischen Unterricht, wobei drei Fragestellungen im Mittelpunkt stehen: (1) Welche Möglichkeiten und Grenzen im Hinblick auf die Integration von Praxiserfahrungen in die Erarbeitung von berufsbezogenen Theorien bestehen im Rahmen der *berufsschulischen* Ausbildung? (2) Welche Erfahrungen/Ideen lassen sich zur Weiterentwicklung in Richtung einer handlungsorientierten Gestaltung der berufsschulischen Berufsausbildung auf den Arbeiten welcher Forschungsakteure aufnehmen? (3) Welche offenen Forschungsfragen lassen sich aus diesen Arbeiten ableiten und wie ist ein Forschungsrahmen zu gestalten, um diese integrativ zu bearbeiten?

Die Vorgehensweise ist die folgende: Zunächst werden in Abschnitt 2 die bestehenden Mängel vielen berufsschulischen Unterrichts dargestellt mit dem Ziel, die Anknüpfungspunkte und die Wesensmerkmale dualistischer Interpretationsmuster darzustellen und zu erhellen. In einem zweiten Schritt werden handlungsorientierte Lösungsstrategien dargestellt, indem anhand von drei handlungsorientierten Unterrichtsansätzen Lösungsansätze in ihrer Stossrichtung, ihren Möglichkeiten und Grenzen dargestellt werden, wie diese Mängel überwunden werden können (Ab-

schnitt 3). Im letzten Abschnitt werden zusammenfassend offene Probleme benannt und damit verbunden offene Fragestellungen mit curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive formuliert, welche Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten sein müssten.

2 Dualistisch geprägte Problemfelder der Berufsschule – Phänomene, Ursachen und handlungsorientierte Ansatzpunkte

2.1 Ungenügen vielen berufsschulischen Unterrichts als Ausgangspunkt – die Phänomene

Analysiert man die theoretische und empirische berufs- und wirtschaftspädagogische Theoriebildung und Forschung im Bereich des berufsschulischen Lehrens und Lernens seit Mitte der 80er Jahre, so wird man erstens mit dem Bild eines chronisch kränkelnden Patienten «Berufsschule» konfrontiert, welcher den oben beschriebenen komplexen und dynamischen «Lebensanforderungen» alles andere als gewachsen zu sein scheint. In der Diagnose dieses Patienten besteht in weiten Teilen Einigkeit, wobei sich die jeweiligen Symptome auf der Ebene der Lehr-/Lern-Prozesse folgendermassen charakterisieren lassen (vgl. eingehend Achtenhagen, 1997; Dubs, 1996; Gerdsmeier, 1999, 246–263):

- Es wird zu viel Faktenwissen vermittelt, das meist nach einem pädagogisch nicht begründbaren Konzept aneinandergereiht wird. Dieses additive Wissen fördert das passive Lernen der Schüler und stellt eine ungenügende Basis für die Denkförderung und für das selbstregulierte und lebenslange Lernen dar.
- Die Lehrpläne fördern eine zu starke Spezialisierung, wobei Lerngegenstände zu stark in Fächer zergliedert werden. Damit *verbunden* ist eine reduktionistische, lebens- und berufsfremde Didaktik, in welcher der Gebrauchswert und die Anwendungsorientierung der zerfaserten Lernstoffe oft unklar bleibt, was wiederum die Lernbereitschaft negativ beeinflusst.
- Methodische Fähigkeiten wie Problemlösestrategien, Kreativitätstechniken und Entscheidungsmethodiken, welche eine *wesentliche* Voraussetzung für die Lebensbewältigung sowie das lebenslange Lernen bilden, werden im Unterricht zu wenig entwickelt.
- Das Lernen ist zu stark auf einen engen, übermässig kognitiven Lernbegriff ausgerichtet, der sich vorwiegend am individuellen *Lernen* orientiert. Diese Einseitigkeit wird vielfach durch eine subjekt-objekt-orientierte Kommunikationsstruktur verstärkt, in der gewisse Lehrkräfte ihr Selbstverständnis lediglich aus ihrem Stoffexpertentum ablei-

ten und die Lernenden als Objekte des Lehrens betrachten (und nicht als Subjekte des Lernens).

Unschwer ist zu erkennen, dass angesichts dieser Ungenügen vielen berufsschulischen Unterrichts weder der oberste Bildungsauftrag erreicht noch die Grundlage für die produktive Bewältigung der komplexen sowie dynamischen Anforderungen der Gegenwart und Zukunft gegeben werden kann. Auf der Suche nach den Ursachen dieses Auseinanderklaffens zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird im Kontext einer Handlungsorientierung berufsschulischen Lehrens und Lernens davon ausgegangen, dass dualistische Denkmuster für diese Mängel verantwortlich sind.

2.2 Dualistische Denkmuster im System der dualen Berufsbildung – die Ursachen

Tramm (1994, 40–42) veranschaulicht dualistisch geprägtes Denken mit fünf Denkfiguren: «So wie der Leib vom Geist, so sind Wissen vom Tun und Denken vom Handeln geschieden. [...] Die Herrschaft des Denkens über das Handeln ist so legitim, wie die Herrschaft des Geistes über den Körper natürlich ist. [...] Erkenntnis und Erfahrung sind wesensverschieden, und die Erkenntnis ist der Erfahrung übergeordnet. [...] Der Ausformung der Erkenntnis und der Ausbildung der Erfahrung entsprechen zwei verschiedene Arten der Bildung und der Lebensgestaltung. [...] Der Weg zu Wahrheit und Klugheit wird durch aktives, nützliches Tun, besonders durch Arbeit verstellt.»

Im System der dualen Berufsbildung entfaltet sich dualistisches Denken auf drei verschiedenen Ebenen und führt in der Berufsschule zum oben dargestellten erfahrungsarmen und anwendungsschwachen Kompetenzverständnis. Es lässt sich in systemischer und organisatorischer Hinsicht in dreifacher Weise aufschlüsseln, wobei zu beachten ist, dass sich diese Dualismen vielfältig bedingen und miteinander verwoben sind.

1. Dualistische Interpretation der Bildungsziele und Folgerungen

Nach Tramm (1997, 26) muss das Ziel beruflicher Bildung darin bestehen, «die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen, die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität realisiert», herauszubilden. Deren duale Interpretation führt dazu, dass entweder der «Anspruch auf Individuation der beruflichen und gesellschaftlichen Sozialisationsfunktion» unterge-

ordnet wird, oder dass einem «emanzipatorischen Interesse zuliebe» die Qualifizierungsaufgabe im Hinblick auf berufliche und gesellschaftliche Aufgaben und Funktionen vernachlässigt wird. Geht man von der vielfach von bildungspolitischer und -theoretischer Seite postulierten Forderung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und Berufsbildung aus (vgl. Knaut, 1998), dann setzt dies nach Tramm eine antidualistische Sichtweise voraus: «Mündige Vernünftigkeit, also die individuelle Fähigkeit und der Mut zu Urteil und Kritik» (Tramm, 1994, 43), sind auch von gesellschaftlicher Nützlichkeit, dürfen aber nicht nur schulische Aufgabe (oder schulischer Selbstzweck) sein, sondern haben sich in den entsprechenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten im Handlungsvollzug zu bewähren. In diesem Sinne verbietet sich eine dualistische Sichtweise, indem z. B. dem Lehrbetrieb das handlungsbezogene (praktische) und der Berufsschule das reflexionsbezogene (denkende) Lernen und kritische Denken zugeordnet werden. Damit ist Bildung weder weltabgewandt nur auf das Subjekt ausgerichtet, noch primär auf eine gesellschaftliche oder betriebliche Funktionalität (vgl. Heid, 1999). Vielmehr sind betrieblich-berufliche, gesellschaftliche und personale Mündigkeit für beide Lernorte von Bedeutung, die es lernortspezifisch aber nicht aufzuteilen, sondern in beiden jeweils integrativ zu fördern gilt. In diesem Sinne stellt etwa die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung nicht etwa eine schulische, und die Ausbildung der beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht lediglich eine Aufgabe des betrieblichen Lernortes dar.

2. Dualität in der Organisation beruflicher Bildung und Folgerungen

Die Aufteilung in die zwei Lernorte stellt für Tramm (1994, 43) den offensichtlichsten Dualismus dar, insbesondere was die «Arbeitsteilung» zwischen Berufsschule und Betrieb sowie deren sachliche und zeitliche Abstimmung betrifft. Dabei lässt sich – pointiert und etwas überspitzt formuliert – der Betrieb dem dualistischen Erfahrungsbegriff (die «Denk- und Reflexionsseite des Tuns» wird vernachlässigt) und die Schule dem dualistischen Erkenntnisbegriff (die Bewährungsseite des Denkens und Wissens wird vernachlässigt) zuordnen. Damit wird nach Tramm in beiden Lernorten jeweils ein wesentliches Element eines tragfähigen Kompetenzkonstrukts ausgeklammert. Für Tramm (1994, 43) ist aber primär nicht die Aufteilung in zwei Lernorte Ursache der Spaltung von «reinem Wissen» und «reinem Ausführen», sondern im Fehlen einer gemeinsamen Lernkonzeption, welche im Lernortverbund ein ganzheitliches berufliches Lernen ermöglichen könnte (Tramm & Rebmann, 1998, 94). Ursache dieses Mangels ist ein dualistisches Denkmuster, das

in jedem Lernort den Zugang zu einem integrativen Erkenntnis- und Handlungsverständnis verschüttet, das für beide Lernorte aber spezifisch von Bedeutung wäre. Nicht dualistisch interpretiert wären Lernen oder Kompetenzbildung zwar lernortspezifisch ausdifferenzieren, aber nicht i. S. eines theoretischen Lernens in der Berufsschule und eines praktischen Ausführens im Lehrbetrieb. Vielmehr wären Denken und Handeln i. S. eines Lernhandelns jeweils lernortspezifisch an jedem Lernort zu verschränken. Eine verbesserte Kooperation und Koordination der beiden Lernorte kann die jeweiligen Handlungsfelder einander annähern, lösen aber allein das Kernproblem des Dualismus auf dieser Ebene nicht (Tramm, 1998).

3. Dualistische Ausdifferenzierung auf drei inhaltlichen Ebenen und Folgerungen

Auf der inhaltlichen Ebene lässt sich dualistisches Denken nach Tramm (1994, 44) auf mindestens drei Ebenen nachweisen. (1) Auf der gesamtcurricularen Ebene hat es zur Unterscheidung von allgemeinbildenden und berufsbezogenen Inhalten in jeweils spezifischen Fächern geführt. (2) Auf der Ebene der berufs(feld)bezogenen Ausdifferenzierung hat dies zu voneinander lösgelösten Fächern für die Fachtheorie («Reden über berufliches Tun») und für die Fachpraxis (Ausbildung von Fertigkeiten) geführt. (3) Auf der Ebene der einzelnen Fächer, wie z. B. im Wirtschaftslehreunterricht, lässt sich eine Trennung der Inhalte und der korrespondierenden wirtschaftsberuflichen Realität feststellen. Nicht die systematische, stufengerechte Möglichkeit zur Erschliessung der Realität bildet das Kriterium für die Auswahl und die curriculare Anordnung der Inhalte, sondern fachwissenschaftliche und strukturbildende Kriterien. In einer nicht dualistischen Interpretation verbietet sich zum einen ein schulisches Eigenleben in dem Sinne, als im Unterricht vorwiegend fachliches Vorratswissen angeeignet und an reproduktionsorientierten Prüfungen abgefragt wird, wobei die mögliche Anwendung als eine Aufgabe betrachtet wird, welche primär von den Lernenden geleistet werden muss. Zum andern verbietet sich eine fachwissenschaftlich motivierte Aufgliederung des Lernens in einzelne Fächer, welche schliesslich der ungefächerten Realität nicht mehr hinreichend Rechnung zu tragen vermögen (Reier, 1995), was in der Regel interdisziplinäre bzw. integrative Fächer oder mindestens Unterrichtsgefässe bedingt.

2.3 Nichtdualistische Interpretationsmuster – Die Ansatzpunkte

In der Frage, welche Therapie für diesen «chronischen Patienten Berufsschule» geeignet wäre, bestehen mittlerweile eine Fülle an schlagwortartigen Lösungen, wie etwa der interdisziplinäre, integrative, problemorientierte oder der handlungsorientierte Unterricht. In einer zusammenfassenden Betrachtung kann kein Zweifel daran bestehen, dass der Leitidee eines handlungsorientierten Unterrichts in der Wirtschafts- und Berufspädagogik eine normative und wegleitende Funktion in der Erneuerung des berufsschulischen Lernens und der Überwindung der obigen Mängel vielen berufsschulischen Unterrichts zugeschrieben werden kann. Mit dem Ziel der Überwindung dualistischer Denk- und Interpretationsmuster lässt sich Handlungsorientierung des berufsschulischen Lehrens und Lernens auf bildungspolitischer bzw. -theoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Ebene folgendermassen charakterisieren.

Impliziter Ausgangspunkt jeglicher institutionalisierter Lehr-/Lern-Prozesse – und explizit in einem handlungsorientierten Unterrichtsverständnis formuliert – stellt die Förderung von umfassenden Handlungskompetenzen dar. Die eigentliche Leitlinie stellt die Idee dar, Berufsbildung umfassender als (reiner) Wissenserwerb und dessen Anwendung zu verstehen, sondern als Erwerb von Handlungskompetenzen in fachlicher, sozialer und methodischer Hinsicht. Mit dieser Leitidee ist in einer allgemeinen Feststellung aber die Problematik verbunden, dass mit dem lediglichen Verfassen von Kompetenzlisten (vgl. Friede, 1994) oder der Konstruktion von Kompetenzwürfeln (etwa in der Neuen kaufmännischen Grundbildung) wichtige curriculare Fragestellungen ausgeblendet bleiben. «Der Arbeitsmarkt der Zukunft, wie immer er beschaffen sein mag, verlangt nicht einfach <Kreativität> oder <Teamfähigkeit> *an sich*, selbst wenn dies optimierbare Eigenschaften wären, die aus imaginären Speichern beliebig abgerufen werden könnten» (Oelkers, 2000, 28). Es kann deshalb nicht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit festgelegt werden, was Handlungskompetenzen in der Ausprägung von Fachkompetenzen, Sozial-, Methoden- oder Selbstkompetenzen *sind*, sondern es kann lediglich auf der Grundlage normativer Präferenzen festgelegt werden, was sie *sein sollen* (Euler & Reemtsma-Theis, 1999, 169).

In einer ersten Annäherung kann mit einer curricular-didaktischen Perspektive festgehalten werden, dass für die Bestimmung der Semantik derartiger Handlungskompetenzen – oder die Festlegung, was sie sein sollen – drei Bestimmungsfaktoren von Handlungskompetenzen zu klären sind (vgl. Dörig, 2003; Euler, 1994; Weinert, 1998):

1. Es gibt keine inhaltslose Förderung von Handlungskompetenzen i. S. einer Formalbildung. Deshalb sind Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen nur im Zusammenhang mit spezifischem Inhaltswissen förderbar.

In einem handlungsorientierten Verständnis besteht bezüglich der Legitimation und Bestimmung der Inhaltlichkeit die grundlegende Prämisse, dass das für die Kompetenzmodellierung relevante Wissen nicht in erster Linie über die fachwissenschaftliche Analyse, sondern über die Orientierung an jenen Kontexten oder Handlungsfeldern gewonnen werden soll, in denen sich Handlungskompetenzen schliesslich entfalten müssen. In der (handlungsorientierten) Curriculumgestaltung führt dies zu lernfeldorientierten Lehrplänen.

2. Handlungsfähigkeiten (z. B. Problemlöse- oder Konfliktfähigkeit) beinhalten als formale Hülse selbst noch keine kognitive, affektive oder soziale Prozessdimension. Deshalb ist für jede Handlungskompetenz kontextspezifisch anzugeben, über welche Prozesse im weitesten Sinne sie gestaltet werden können (z. B. Phasen und darin integrierte Fähigkeiten beim Problemlösen, Schritte einer Konfliktanalyse, Prozess der Erhellung von Rollen und normative Positionen in einem Konflikt, Gesprächsführung u. a. m.).

Mit einer handlungsorientierten Perspektive wird in prozessualer Hinsicht der Fokus auf die vollständige Handlung gelegt mit dem Anspruch, in spezifischen Handlungsfeldern neben Ausführungsfähigkeiten auch Planungs- und Reflexionsfähigkeiten zu fördern und damit zur Bewältigung ganzheitlicher Prozesse (Arbeiten, Denken, Kommunikation) wie auch zum selbstständigen Lernen zu befähigen.

3. Es gibt keinen kontextunabhängigen oder situationsinvarianten Erwerb von Handlungskompetenzen. Deshalb sind diese in jenen gehaltvollen (Lern- und Anwendungs-)Kontexten zu modellieren, in denen sie tatsächlich gelernt werden können bzw. in denen sie ihre beabsichtigte Potenz (ihren Problemlösungscharakter i. w. S.) entfalten können.

Im Kontext einer Handlungsorientierung von berufsschulischen Lehr-/Lern-Prozessen stehen jene Lehr-/Lern-Arrangements im Mittelpunkt, in denen Handlungswissen erworben wie auch umfassende Planungs-, Durchführungs- und Bewertungsprozesse gemacht werden, wie auch metakognitive Fähigkeiten gestärkt werden können. In der Regel werden diese über so genannte methodische Arrangements wie Planspiele, Unternehmungssimulationen, Rollenspiele, Fallstudien, Gruppenarbeiten realisiert.

Was Handlungskompetenzen in handlungsorientierten Unterrichtsvorstellungen genau sind oder sein sollen, lässt sich nicht kontextlos erschliessen, sondern nur über die Analyse prägender Ansätze, in denen die obigen drei Parameter ganz spezifisch akzentuiert werden. Dies wird nachfolgend anhand dreier prägender handlungsorientierter Unterrichtsansätze herausgearbeitet, welche sich über eine jeweils spezifische Problemsicht und Zielsetzung, über eine unterschiedliche Akzentuierung, insbesondere des eben beschriebenen Kontextbezuges, über Lehr-/Lern-Arrangements wie mit jeweils kritischen Ergebnissen charakterisieren lassen.

Es handelt sich um die drei deutschen Unterrichtsansätze von Herbert Gudjons, Andreas Schelten und Mitarbeiter sowie Tade Tramm. Diese Orientierung lässt sich dreifach begründen: Zum ersten hat der handlungsorientierte Unterricht oder Handlungsorientierung der Berufsbildung im schweizerischen Kontext der Berufsbildung, sieht man zunächst einmal von der allgemein didaktischen Konzeption von Aebli (1993, 1994) ab, keine Theorie- und Forschungstradition. Zwar wird im Lehrplan zum Allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-technischen Berufsschulen (BIGA, 1996) ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept zugrunde gelegt, allerdings wird dabei auf den Ansatz von Herbert Gudjons u. ä. verwiesen. Zum zweiten ist im deutschen Berufsbildungssystem die Verzahnung von Praxis und Theorie stärker akzentuiert als im schweizerischen System. Dies zeigt sich im Vergleich des schweizerischen Einheitskaufmanns beispielweise dadurch, dass im kaufmännischen Berufsschulunterricht spezifisch berufsbezogene und allgemeinbildende Fächer ausgewiesen werden. Die Klärung und Überwindung dualistischer Denkmuster macht deshalb die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen besonders wertvoll. Drittens vermögen diese drei Ansätze die Vielfalt ganz unterschiedlicher Konzepte des handlungsorientierten Unterrichts und das gängigerweise mit dem Konstrukt «Handlungsorientierung» Gemeinte (vgl. Bader, 2000) in ihrer Gesamtheit zu repräsentieren (und damit auch die Dualismusfacetten).

3 Handlungsorientierte Unterrichtsansätze

Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte entfalten ihre Stossrichtung vor einem ganz spezifischen normativen Hintergrund ihrer Modellkonstrukteure und in einem bestimmten Problemkontext. Deshalb werden nachfolgend nicht nur die einzelnen Konzepte in ihrer Stossrichtung, sondern auch in ihrem bildungspolitischen und normativ geprägten Entstehungskontext dargestellt und in einem subjektiven Sinne analysiert und bewertet (vgl. eingehend Dörig, 2003, 57–205).

3.1 Der handlungsorientierte Unterricht nach Herbert Gudjons

1. Einordnung, Begründung und Zielsetzung

Der Ansatz von Gudjons (1997a–c) steht, was die Stossrichtung und die theoretische Fundierung betrifft, stellvertretend für eine Vielzahl allgemeindidaktischer handlungsorientierter Ansätze (z. B. Jank & Meyer, 1991, 337–37; Bönsch, 1995). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass Handeln im präskriptiven und nicht deskriptiv-analytischen Sinne verstanden wird, indem über das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts eine «bestimmte, politisch und pädagogisch verantwortbare Praxis unterrichtlichen Handelns» umgesetzt wird (Jank & Meyer, 1991, 353). Im Sinne wesentlicher reformpädagogischer Postulate wird Schule und Unterricht für die gegenwärtigen (und zukünftigen) Probleme geöffnet, wobei individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Themen im Horizont der Schülerinteressen und deren Betroffenheit i. w. S. ein grosses Gewicht beigemessen wird.

Im Mittelpunkt des Ansatzes von Gudjons steht die (subjektive) Kritik am unlebendigen, verkopften, in Fächer aufgespaltenen Unterrichts, in welchem die Stoff-Belehrung und die Vermittlung von Inhalten gemäss Lehrplan dominieren. Die Schule und das wirkliche Leben entfernen sich immer mehr voneinander. Dies ist seines Erachtens zum einen das Ergebnis der Sichtweise, dass Lernende als Objekte und nicht als Subjekte eigener Lernprozesse betrachtet werden und zum anderen liegt es an der mangelnden Lebensweltorientierung schulisch-institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse. Anzustreben wäre nach Gudjons ein ganzheitliches Lernen, das lebendig ist, das die Interessen der

Schüler, ihre Gefühle, die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe und persönlich wirksame und bedeutsame Themen einschliesst.

2. Handlungsorientierte Lösungsstrategien

Diesem verkopften Unterricht stellt Gudjons sein Konzept des handlungsorientierten Unterrichts in variierenden Handlungsformen und in der «Hochform des Projekts» entgegen. Gudjons (1997c, 8) umschreibt diesen als Unterrichtskonzept, «das den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und den -inhalten des Unterrichts ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses.» Das Ziel ist es, «durch die aktive Auseinandersetzung und durch den handelnden Umgang der Schüler mit der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit Erfahrungs- und Handlungsräume zu schaffen und dadurch die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben».

Der Ansatz von Gudjons wird über fünf wesentliche Merkmale bestimmt: Die Aktivierung vieler Sinne, Selbstverantwortung und methodische Kompetenz der Schüler, Produktorientierung, kooperatives Handeln sowie Lebensbezug. Diese Merkmale legitimiert Gudjons über die Aneignungstheorie sowjetischer Psychologen der so genannten kulturhistorischen Schule, die kognitive Handlungstheorie von H. Aebli, über diffuse lern- und motivationspsychologische Annahmen, über die Analyse veränderter Sozialisationsbedingungen und auserschulische Anforderungen sowie über eine subjektive schulpädagogische Begründung und die so genannten neuen Didaktikdiskussionen.

3. Ergebnisse und Problematik

Die Kernproblematik des Ansatzes von Gudjons besteht in der mangelnden theoretischen Grundlegung. Die beiden referierten handlungstheoretischen Begründungslinien (sowjetische kulturhistorische Schule; Aebli-Konzeption) lehnt Gudjons schliesslich ab und entzieht seinem Konzept damit eine mögliche handlungstheoretische Fundierung, so dass die eben beschriebenen fünf Bestimmungsmerkmale ein unklares und beliebiges Handlungsverständnis erzeugen, das letztlich nicht zu einem theoretisch fundierten und somit gehaltvollen Unterrichtskonzept führt.

Mit dem handlungsorientierten Unterricht von Gudjons sind mindestens vier verschiedene Problembündel verbunden, die ineinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen: (1) Die normative Schulkritik führt zum Primat der Orientierung des Lernens auf die reale gesellschaftliche und individuelle Gegenwartsbewältigung. Damit ist

eine Aushöhlung des schulischen *Bildungsauftrages* verbunden, welcher durch einen situativ orientierten *Bewältigungsauftrag* ersetzt wird. (2) Die Neuorientierung des Kompetenzverständnisses führt zu den Primaten der Handlung vor dem Denken und dem Lebensbezug bzw. der Aktualität eines Handlungskontextes vor dessen Bildungswirksamkeit. Dies führt dazu, dass der Kompetenzbegriff einem situativ-diffusen Aktivitätskonstrukt geopfert wird. (3) Die Primare der vollständigen Handlung und der Handlungselemente führen zu einer Verabsolutierung der Unterrichtsmethodik im Allgemeinen und des Projektunterrichts im Speziellen. Dies bedingt, dass Lernprozesse letztlich in einzelne Aktivitätskonstrukte «zerfallen». (4) Die gudjonssche Subjektorientierung bedingt die einseitige curriculare Orientierung auf gesellschaftlich und individuell bedeutsame Handlungsfelder sowie die prozessuale Anlehnung an deren Handlungs- bzw. Bewältigungssystematik und schliesslich die Dualität von Wissen und Handeln sowie die Dualität von handlungsorientiertem und fachlichem Unterricht.

3.2 Der Ansatz von Andreas Schelten und Mitarbeitern

1. Einordnung, Begründung und Zielsetzung

Der handlungsorientierte Unterricht dieser Gruppe ist im Rahmen des Modellversuchs «Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule» an beruflichen Schulen im Land Bayern von 1991 bis 1995 entstanden. Ausgangspunkt dieses Modellversuchs sind veränderte Qualifikationsanforderungen und neue Berufsbilder, welche sich aufgrund des technischen Wandels sowie veränderten Organisationsstrukturen in vielen Bereichen für die Beschäftigten in Industrie und im Handwerk ergeben. Das zentrale Interesse in diesem Modellversuch gilt dementsprechend der Fragestellung, in welcher Form bestehende Unterrichtskonzepte berufsschulischen Lernens weiterentwickelt werden müssen, um den Erwerb überfachlicher Qualifikationen zu fördern (Schelten, Glöggler, Riedl, Tenberg & Dang, 1996).

2. Handlungsorientierte Lösungsstrategien

Der handlungsorientierte Ansatz dieser Gruppe lässt sich mit folgenden Merkmalen charakterisieren (Schelten, 2000): Im Mittelpunkt des handlungsorientierten Lernprozesses steht eine *komplexe berufliche Aufgabenstellung* in einem Lerngebiet, die besonders «theorieträftig» ist. In einem *handlungssystematischen Vorgehen* werden die für ihre

Durchführung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgeschlüsselt und ein Handlungsregulationsschema erstellt (Aufgliederung der jeweiligen Teilhandlungen in hierarchisch-sequenzieller Abfolge). Alle zu erarbeitenden Inhalte und deren Abfolge im Unterricht werden am Nachvollzug dieser Handlungssystematik orientiert, wobei die Lernprozesse in einem *integrierten Fachunterrichtsraum* modelliert werden, um Theorie- und Praxisarbeit über experimentelle Einrichtungen, Maschinen oder Geräte und PC-Simulationen und -berechnungen zu verbinden. Der Unterricht wird methodisch und organisatorisch so gestaltet, dass eine *innere Differenzierung, kooperatives und kommunikatives Lernen, Selbststeuerung und Freiheitsgrade* ermöglicht werden. Prototypisch lassen sich in diesem Konzept zwei Phasen im Lernprozess unterscheiden. In einem eher fachsystematisch orientierten «Vorlauf» werden idealerweise anhand von Leittexten die (theoretischen) Grundlagen erarbeitet, welche in einer zweiten Phase in Kleingruppenarbeit in einem integrierten Fachraum anhand einer komplexen beruflichen Aufgabe oder Problemstellung angewendet und vertieft werden. In beiden Phasen verändert sich die Rolle der Lehrkraft vom «Unterweiser» hin zum *Lernberater*. Mit einer *integrativen, offenen Leistungsfeststellung* sollen nicht nur die kognitiv produktbezogenen Aspekte des Lernprozesses bewertet werden, sondern auch die anvisierten Handlungsprozesse und die überfachlichen Qualifikationen.

3. Ergebnisse und Problematik

Als wesentliches Ergebnis aus den empirischen Untersuchungen zu diesem Ansatz lässt sich festhalten, dass «Handlungslernen» insgesamt die Gefahr beinhaltet, den Erwerb von Grundlagenwissen zu vernachlässigen, wobei ein weitgehend zielbezogenes Arbeitsverhalten der Lernenden festgestellt wird. Prinzipielle Grundlagen und theoretische Hintergründe der Aufgabenstellungen werden meist nur insoweit bearbeitet, als es zur Aufgabenlösung zwingend erforderlich ist (Riedl, 1998, 242; Tenberg, 1997, 208).

Dieses eher «enttäuschende» und wenig ermutigende Ergebnis hat seinen Ursprung in der fehlenden (handlungs)theoretischen Modellierung des Lernprozesses. Zwar werden bei dieser Gruppe zum einen allgemeine Hinweise darauf gemacht, dass handlungsorientiertes Lernen auf verschiedenen handlungstheoretischen Ansätzen gründen könnte, «denen gemeinsam ist, dass zwischen dem Wahrnehmen, Denken und Tun eine Wechselwirkung besteht» (Glögger, 1997, 23). Zum anderen wird versucht, über die Prinzipien konstruktivistischer Lernumgebungen ein Lernen zu modellieren, in dem die theoretischen Voraus-

setzungen für das Handeln-Können erworben werden können. Beide möglichen konzeptionellen Grundlagen bleiben bei dieser Forschergruppe aber vage. Es wird keine handlungstheoretische Konzeption dergestalt ausdifferenziert, um dieses Denken, Wahrnehmen und Tun oder eine vollständige Handlung entsprechend zu modellieren. Es wird aber auch keine adäquate Situierung des relevanten Wissens und Könnens i. S. konstruktivistischer Lernumgebungsgestaltung geleistet, wie das zweiphasige Vorgehen aufzeigt. Mit der mangelhaften (handlungstheoretischen) Konzeptionalisierung des Konstruktes Handlung und der Ablehnung eines wissenschaftsorientierten Unterrichts i. S. des didaktischen Zugriffs auf die fachliche Grundlage des Lehr- und Lernprozesses wird demgegenüber eine berufliche, komplexe Aufgabe oder Problemstellung zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse gemacht. Diese übernimmt Surrogatfunktion und bestimmt situativ über das relevante Handlungswissen und determiniert den Handlungsbegriff – in der Tendenz – als «Abarbeitungsstrategie». Damit wird Handeln und Wissen nicht in einer beruflichen Handlungssituation modelliert, sondern aus dieser heraus wird es rekonstruiert, wobei in diesem Ansatz immanent die Hoffnung besteht, dass diese berufliche Problemstellung die gelungene didaktische Auswahl, ein erkenntnisleitendes Verstehen und Anwenden wie auch die Förderung überfachlicher und sozialer Qualifikationen per se – quasi in betrieblichen Aufgabenstellungen und Handlungssituationen umfassend und «bildungswirksam» angelegt – zu leisten vermag.

3.3 Das Konzept des Lernhandelns von Tade Tramm

1. Einordnung, Begründung und Zielsetzung

Bei den umfassenden Arbeiten zum handlungsorientierten Unterricht von Tramm (1994, 1996, 1998) steht die Idee der Handlungsorientierung der Berufsbildung für eine umfassende Denkhaltung, mit der dualistisch geprägte Denk- und Interpretationsmuster im dualen System der Berufsbildung überwunden werden sollen. Diese Dualismen bedingen seiner Ansicht nach ein Erkenntnis- und Lernverständnis, das zum «handlungsarmen» und letztlich stofforientierten Lernen führen und den Blick auf ein kompetenzorientiertes Lernverständnis verbauen kann.

Der Ansatz von T. Tramm kann innerhalb der Vertreter eines handlungsorientierten Unterrichts wohl als der theoretisch wie auch konzeptionell am besten entwickelte betrachtet werden. Es liegt nicht nur

ein elaboriertes theoriegestütztes Konzept für den handlungsorientierten Unterricht vor, sondern auch dessen Umsetzung und empirische Evaluation im Kontext der Lernbüroarbeit.

2. Handlungsorientierte Lösungsstrategien

Tramm beansprucht, diese von ihm als Ausgangspunkt gewählten Dualismen mit dem Konzept des Lernhandelns zu überwinden.

Lernhandeln ist jenes sinnhafte Handeln, das dem Wissens- und Kompetenzerwerb dient und die künftigen Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten erweitert. Im Lernhandeln werden Denken und Handeln mit dem Ziel verbunden, Kompetenz, Wissen und Einstellungen zu verändern und zu erweitern. Es lässt sich mit fünf Strukturparametern charakterisieren: Lernhandeln ist (1) eine Form adaptiv-konstruktiver Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt und somit (2) gesellschaftlich und sozial eingebunden; es ist (3) zielorientiert, d. h. zielgerichtet und rückgemeldet sowie (4) gegenständlich und (5) hierarchisch-sequenziell organisiert. Damit diese Merkmale in einem handlungs- und problemorientierten Unterricht zum Tragen kommen, legt Tramm diesem Lernhandeln in Anlehnung an J. Dewey drei Qualitätskriterien zugrunde:

- a) Bei der inhaltlichen Qualität des Lernhandelns steht die Frage im Mittelpunkt, mit welchen Phänomenen, Prozessen und Strukturen der Lernende im Zuge seines Lernhandelns konfrontiert wird bzw. er sich auseinandersetzen muss. Dabei unterscheidet Tramm zwischen der medialen, der strukturellen und der sozialen Dimension. Für die Analyse und Konzeptionalisierung der «gegenständlichen» Bezugssysteme ist nach Tramm ein Lernen «*am* Modell» und ein Lernen «*im* Modell» zu unterscheiden. In konstruierten Lernumgebungen ist Lernhandeln grundsätzlich auf Modelle gerichtet, indem diese formell zu dessen Gefäßen und die dahinterstehenden Bezugssysteme zu dessen Gegenständen werden. Mit dem Lernen im Modell ist eigentlich der «Ort des Lernens» gemeint, mit dem «Lernen am Modell» das Bezugssystem, das in diesem Lernort abgebildet wird. Kriterien für die Gestaltung eines modellbezogenen Kontextes für den schulischen Unterricht sind Anschaulichkeit, Erfahrungsoffenheit, Realitätsbezug sowie Kontinuität (möglichst durchgängiger Bezug auf ein vertrautes Modellunternehmen im Wirtschaftslehreunterricht).
- b) Die formale Qualität des Lernhandelns bezieht sich auf das Anspruchsniveau der Handlungsanforderungen unter handlungsstrukturellem Aspekt. Damit ist die Komplexität der Denkanforde-

rungen angesprochen, die beim Lernhandeln an den Lernenden gestellt werden. Tramm unterscheidet die drei Subkategorien Problemhaltigkeit, Komplexität und Ganzheitlichkeit der Denkprozesse (emotional, kognitiv, pragmatisch) sowie deren Vollständigkeit im Sinne der Phasen einer vollständigen Handlung.

- c) Mit dem dritten Kriterium wird schliesslich das Reflexions- und Systematisierungsniveau des Lernhandelns als unverzichtbarer Kern des handlungsorientierten Lernens betont. Es geht darum, die handlungs- und problembezogene Erfahrungsbildung und die begrifflich-abstrakte Reflexion und Systematisierung integrativ zu verbinden.

3. Ergebnisse und Problematik

Tramm rekonstruiert seinen Ansatz des handlungsorientierten Unterrichts nicht aus dem Lernbüro heraus und verallgemeinert diesen im Nachhinein, sondern er geht sozusagen den «umgekehrten» Weg. Das Konzept des Lernhandelns wird über die spezifische Curriculumstrategie in Lehr-/Lern-Arrangements implementiert, insbesondere in der Übungsfirmenarbeit. Diese Arbeiten sind bezüglich Neukonzeptionalisierung der Lernbüroarbeit und von Unternehmungssimulationen von besonderem Wert für das duale System. In diesen berufsbezogenen Simulationen gelingt es Tramm, in Lernprozessen die Integration von Theorie und Praxis, wie auch von Erkenntnis und Erfahrung zu modellieren. In diesem Sinne vermag Tramm in einem berufsbezogenen Unterricht die Defizite der obigen beiden Ansätze von H. Gudjons und A. Schelten und Mitarbeiter weitestgehend zu überwinden. Es ist aber zu betonen, dass diese Unternehmungssimulationen keinesfalls die Grundlage für die Orientierung sämtlicher Unterrichtsinhalte der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer darstellen können, weil sich damit die Gefahr der Verengung schulischer Lernziele auf berufliche Anforderungen eröffnet.

Neben der Definition von Qualitätskriterien für Lernprozesse ist für die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung die Unterscheidung zweier Bezugssysteme (Lernen «am Modell» und Lernen «im Modell») von besonderer Bedeutung, welche Tramm für das Lernbüro und eine berufsbezogene Unternehmungssimulation umzusetzen vermag.

Für die Gestaltung des schulischen Lernens ausserhalb einer Unternehmungssimulation zeigt sich eine zweifache Problematik:

1. Bei der Gestaltung der inhaltlich-gegenständlichen Qualität des Lernhandelns bleibt über die zwar wertvolle Gedankenführung des Lernens im und am Modell hinaus weitestgehend offen, welche

Gegenstände für einen Unterricht in wirtschaftskundlichen Fächern grundlegend sein sollen und wie sie gewonnen werden (Orientierung an Lernfeldern oder an Lerngebieten). Mit anderen Worten ist unklar, was die Grundlage für die Gestaltung des Lernens am Modell sein soll.

2. Das Lernhandeln ist in seiner Ergebnisorientierung zu stark auf für den Unterricht relativ vage Merkmale bezogen und zu lose mit anspruchsvollen Denkprozessen des Problemlösens verbunden. So bleiben die Qualitätskriterien des Lernhandelns deskriptiv und letztlich vage – ihnen kommt mehr Aufforderungscharakter zu. In Ermangelung der instruktionspsychologischen (nicht allgemein handlungspsychologischen) Gestaltungsparameter für die Gestaltung der Lernprozessebene bleibt offen, nach welchen Kriterien das Lernhandeln im schulischen Kontext ausserhalb des Referenzbetriebes gestaltet werden soll. Deshalb besteht die Gefahr, dass über die Methodik das «Modell» geschaffen wird, «in dem» gelernt wird, wobei dem Projektunterricht wohl ein Primat zukommen dürfte. Mit anderen Worten fehlt es an präskriptiven Instruktionsparametern, mit denen aufgezeigt wird, wie ein kompetenzbildendes Lernen in schulischen Lehr- und Lernsituationen ausserhalb von Unternehmungssimulationen umgesetzt werden kann.

Insgesamt ist der handlungsorientierte Ansatz von Tramm die elaborienteste und konzeptionell geschlossenste aller untersuchten handlungsorientierten Unterrichtskonzeptionen. Insbesondere in Lernbüro- und Unternehmungssimulationen vermag dieser Ansatz seine Wirkung zu entfalten, allerdings sind die handlungstheoretischen Modellierungen m. E. für den schulischen Unterricht (noch) zu allgemein und es besteht die Gefahr des Primats der vollständigen Handlung, welcher einen Methodenmonismus determinieren könnte, wenn dies auch keineswegs der Intention von Tramm entsprechen muss.

3.4 Zusammenfassende Erkenntnisse zur Handlungsorientierung des berufsschulischen Unterrichts

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden «die Handlungsorientierung der Berufsbildung» oder handlungsorientierte Unterrichtskonzepte von deren Vertretern gegenwärtig geradezu als *die* zentrale Lösungsstrategie für die vielfältigen Problemfelder im dualen System der

Berufsbildung im wahrsten Sinne des Wortes «gehandelt», wiederum andere schätzen die Lösungsmöglichkeiten dieser Konzepte beispielsweise als Fall in die «Unmittelbarkeit» dementsprechend gering ein (z. B. Stommel, 1995).

Für handlungsorientierte Unterrichtsansätze ist die Hypothese grundlegend, dass Handlungskompetenzen durch solche Lehr-/Lern-Arrangements besonders gefördert werden können, in denen die Lernprozesse sich an Handlungen orientieren. Bader (2000) kommt zum Schluss, dass bezüglich der Frage, worin diese Orientierung an Handlungen genauer bestehen soll, sehr unterschiedliche Vorstellungen, teilweise auch Begriffsunschärfen, bestehen. Beides führt seines Erachtens «in der praktischen Didaktik zu vielfältigen Missverständnissen, überzogenen Erwartungen an den Praxisbezug der Schule, bisweilen gar zu unreflektierten Aggressionen gegenüber dem Konzept der Handlungsorientierung überhaupt». Tatsache ist aber, dass diese normative Idee der Handlungsorientierung in Deutschland über die KMK-Handreichungen (KMK, 1999) zur grundlegenden didaktischen Leitidee erklärt und insbesondere über die lernfeldorientierte Gestaltung der schulischen Lehrpläne sowie das Konstrukt «Handlungsorientierung» in die Berufsschulen «implementiert» wird. V. a. mit diesen KMK-Handreichungen ist die Kontroverse um Handlungsorientierung auf breiter Ebene neu entflammt.

In einer zusammenfassenden Übersicht lassen sich die Erkenntnisse zu den nichtdualistischen Interpretationsmustern in Abschnitt 2.3 wie folgt bündeln.

3.4.1 Ebene der System- und Curriculumgestaltung

Für die Curriculumgestaltung ist – im Sinne eines primär-prägenden Zugangs – allen Ansätzen ein handlungsorientiertes curriculares Modell gemeinsam. Es wird an Lernfeldern und an einer Handlungssystematik orientiert, wobei mit der ersten Kategorie im Kern die Situationsorientierung, mit der zweiten schwergewichtig der Subjektbezug i. S. der Prozessorientierung konzeptionalisiert wird.

Das Lernfeldkonzept (Situationsorientierung) steht für die Forderung, die Handlungskompetenz an den gegenwärtigen und zukünftigen Problemen und Herausforderungen zu orientieren (Lebens- und Alltagsorientierung als Problemorientierung). Damit wird zum einen der (Real)Kontextbezug der Handlungskompetenz angestrebt, zum anderen werden die relevanten Inhalte bestimmt und legitimiert bzw. es wird versucht, das curriculare Auswahlproblem zu lösen.

- Bei H. Gudjons sind ausserschulische, schülersubjektiv und gesellschaftskritisch bedeutsame Situationen (Themen) Ausgangspunkt des Lernens. Die Problemorientierung findet in einer gesellschaftskritischen Veränderungsstrategie ihren Ausdruck.
- Bei A. Schelten und Mitarbeitern bilden *berufliche* Problem- und Aufgabenstellungen den Ausgangspunkt, die von der Lehrkraft vorgegeben und von den Lernenden gelöst werden müssen.
- Bei T. Tramm bilden primär berufliche, *sekundär* allgemeinbildungsbezogene (gesellschaftlich und individuell relevante) Aufgaben und Problemfelder den Ausgangspunkt, welche in einer didaktischen Reduktion das Modell ergeben, das Gegenstand des Lernens sein soll («Lernen am Modell»).

Mit der Handlungssystematik (Subjektorientierung) wird prozessbezogen das typisch handlungsorientierte Menschenbild zum Tragen gebracht. Im Zentrum steht die Vorstellung, das menschliche Handlungspotenzial i. S. der Handlungskompetenz auszuformen. Lernen wird handlungstheoretisch modelliert, wobei im Kern zwei Varianten bestehen: (1) Es wird versucht, das Handlungsregulationssystem über die vollständige Handlung «aufzuladen», wobei eine arbeitspsychologische Handlungstheorie, i. d. R. von W. Hacker und/oder W. Volpert als wesentliche Grundlage genommen wird (prägend bei Schelten und Mitarbeitern). (2) Auf der Grundlage der handlungsorientierten Kognitionspsychologie von H. Aebli wird die Trias «Wahrnehmen, Denken und Handeln» in den Mittelpunkt gestellt, wobei die These von Aebli (1993, 13) wegleitend ist, dass sich das «Denken in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und aus dem Wahrnehmen entwickelt» (prägend bei Schelten und Mitarbeitern; implizit prägend bei H. Gudjons). Diese beiden prägenden (handlungstheoretischen) Prozessmodellierungen werden auch kombiniert und mit vielfältigen weiteren Konzepten der Handlungstheorie erweitert (prägend bei T. Tramm). Um Einseitigkeiten zu vermeiden und (vermeintlich) eine abgesicherte (i. d. R. lediglich normative bzw. programmatische) Grundlage zu suggerieren, wird bei allen drei Ansätzen ein breites Konglomerat an Konzepten, Behauptungen und Erkenntnissen aus der Vielfalt der Handlungstheorien und weiteren verwandten Disziplinen miteinander verbunden.

Curricula werden themen- und aufgabenorientiert in einer offenen Vorgabe formuliert. Ausgangspunkt sind (möglichst) reale Kontexte (Handlungsfelder), welche als Lernfelder ausgewiesen werden. So genannte «Fachwissenschaften» werden erst in einem zweiten Schritt daraufhin «befragt», was sie zur Lösung der anstehenden Aufgaben und Problem-

felder beizutragen vermögen. Schelten und Mitarbeiter suchen den curricularen Bezug aber immer wieder, indem möglichst «theorieträchtige» Aufgaben als Grundlage genommen werden. Einzig bei Tramm wird eine didaktische Transformation vorgenommen, in der strukturierende Elemente einer systemorientierten Betriebswirtschaftslehre in ein Curriculum integriert werden.

Auf der curricularen Ebene ist allen Ansätzen normativ zunächst gemeinsam, dass eine Dualität zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb, zwischen Praxis und Theorie sowie zwischen Wissen und Können im Kern abgelehnt wird und dass mindestens eine vermehrte Kooperation zwischen den Lernorten angestrebt werden soll. Durch die betriebliche Lernfeldorientierung ist bei allen Ansätzen eine (mehr oder weniger ausgeprägte) Ausrichtung der berufsschulbezogenen Ziele und Inhalte auf die betriebliche bzw. gesellschaftliche Praxis oder deren Anforderungen verbunden.

3.4.2 Ebene der Unterrichtsgestaltung in der Berufsschule

Im Zentrum der Unterrichtsgestaltung steht bei allen drei Ansätzen das Modellieren von Lehr- und Lernarrangements innerhalb bestimmter organisatorischer Rahmenbedingungen. In diesen soll in erweiterten Handlungsspielräumen das selbstgesteuerte Handeln und der umfassende Kompetenzerwerb ermöglicht werden. Ziel dieser Gestaltung ist im Kern ein zweifaches:

1. Zum einen geht es um die Gestaltung des «Lernens im Modell», mit dem die Situationsorientierung des Lernens («das Lernen am Modell» nach Tramm), welche curricular konzeptionalisiert ist, eingelöst werden soll.
2. Zum anderen geht es darum, die Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, damit die Subjektorientierung (Prozess- bzw. Handlungsorientierung) umgesetzt werden kann.

Bei Gudjons stehen der Projektunterricht und diffuse Handlungsformen für das Modell, «in» welchem gelernt wird. Die Subjektorientierung findet ihren Ausdruck über eine kooperative Rollenverteilung in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung.

Schelten und Mitarbeiter fassen die berufliche Praxis und die (nach Möglichkeit mit dieser korrespondierenden) Theorie in einer beruflichen

Aufgabe oder Problemstellung zusammen, welche in einem integrierten Fachraum bearbeitet werden, wobei vorgängig die Theorieinhalte anhand von Leittexten bearbeitet werden. Diese Gruppe verspricht sich über problemorientierte Aufgaben die Subjektorientierung im Sinne der Verschränkung der Trias «Wahrnehmung, Denken und Handeln» sowie über die kooperative Lösung der jeweiligen Aufträge.

Bei Tramm bildet ein Modellunternehmen in der Form eines Lernbüros oder einer Unternehmungssimulation das Modell, in dem das Lernhandeln modelliert wird. Mit dem Konstrukt des Lernhandelns wird das Lernen nicht nur prozessbezogen über die vollständige Handlung, sondern in seinen Qualitäts- und Ergebnisdimensionen situativ verankert.

Für die drei Ansätze im Speziellen und die Handlungsorientierung des Berufsschulunterrichts sind zusammenfassend die folgenden fünf Erkenntnisse wesentlich:

1. Der typisch wissenschaftlichen Vorgehensweise (Entwurf eines theoretisch fundierten Handlungskonzeptes und anschließende Umsetzung in die Praxis) wird nur scheinbar Rechnung getragen. Das handlungsorientierte Lernen wird nicht über eine handlungstheoretische Fundierung bestimmt und anschliessend in spezifischen Lehr- und Lernfeldern umgesetzt. Der Weg ist – betrachtet man das Ergebnis – eher der umgekehrte: Die jeweils spezifische Lehr- und Lernsituationsgestaltung, welche auf der Grundlage von individuellen, beruflichen oder gesellschaftlichen Aufgaben bzw. Problemfeldern gestaltet wird, bestimmt letztlich das Handlungskonstrukt, was teils zu einer Beliebigkeit des Handlungsbegriffs führt. Nimmt man aus diesen dreien den theoretisch fundierten Ansatz von Tramm als Grundlage für die Gestaltung der beruflichen Lehr- und Lernprozesse, so werden bei ihm zwar in elaborierter Art und Weise verschiedenste handlungs- und kognitionstheoretische Annahmen zu einem Konzept des Lernhandelns verknüpft, die aber instruktionspsychologisch – betrachtet seien Lehr-/Lern-Arrangements ausserhalb einer simulierten Modellfirma – nicht in die wesentlichen unterrichtspraktischen Parameter überführt werden.
2. Für einen handlungsorientierten Unterricht ausserhalb bestehender Modelle wie Unternehmungssimulationen fehlt es an einer eigentlichen Theorie der Lernsituation und einer kompetenzorientierten (Denk-) Prozessmodellierung, in denen die Parameter zur Förderung der Handlungskompetenz von der Lehrkraft gestaltet werden könnten und aus der heraus sie von den Lernenden erworben werden kann. Der «ewige» Verweis auf eine kooperative Rollendifferenzierung mag sich auf die Unterrichtsdurchführung oder die Evaluation der Ergebnisse beziehen,

wohl aber nur eingeschränkt auf die Unterrichtsplanung und lässt sich auch mit Verweis auf offenen Unterricht nicht lösen (vgl. eingehend Heid, 1992b). Es bleibt letztlich über allgemeine und vage Wesensmerkmale, Prinzipien und Beschreibungen für eine Lehrkraft unklar, wie sie – ausserhalb von fertigerstellten und direkt umsetzbaren Lehr-Lern-Arrangements – einen Unterricht gestalten soll, in dem Handlungskompetenzen gefördert werden sollen. Mit anderen Worten fehlt es in allen Ansätzen an einer Konzeption der Förderung der Denkprozesse an sich, welche über die Ablaufstruktur der vollständigen Handlung hinausgehen. Es bleibt letztlich unklar, wie ein bestimmtes Anspruchsniveau i. S. kompetenzbezogener Denkprozesse (z. B. Problemlösen oder vernetztes Denken) überhaupt in Lehr- und Lernarrangements modelliert, gefördert und begleitet werden kann.

3. Zwei wesentliche Primare, die – vielfach in ihrer Kombination – die prägenden Wesensmerkmale eines handlungsorientierten Unterrichts ausmachen, übernehmen in diesem Vakuum eine Platzhalterfunktion: Ausgehend von einer Überinterpretation der Aeblichen Konzeption wird zum einen der Primat des (praktischen) Handelns vor das Denken gestellt (vgl. dazu Czycholl, 1989). Dieser Primat ist vor allem für die Gestaltung von Lernsituationen prägend. Mit Bezugnahme auf die arbeitspsychologischen Handlungstheorien von W. Hacker und W. Volpert wird zum anderen der Primat der vollständigen Handlung gefördert, welcher letztlich einen bestimmten Methodenmonismus determiniert. Dies deshalb, weil die Struktur der vollständigen Handlung als Oberflächen- wie auch als Tiefenstruktur die normative Grundlage in zweifacher Weise bildet: Zum einen methodisch, z. B. in den Formen des Projektunterrichts (z. B. bei H. Gudjons) oder der Leittextmethode (z. B. A. Schelten und Mitarbeiter), indem versucht wird, die vollständige Handlung ablaufstrukturiert zu modellieren. Zum anderen als (versuchte) Modellierung der (arbeits)psychologischen Handlungsregulation (z. B. bei Schelten und Mitarbeitern auf der Grundlage von W. Hacker). Dabei wird suggeriert, dass mit der methodischen Gestaltung der Oberflächenstruktur per se gleichzeitig die Tiefenstruktur – die menschliche Handlungsregulation wie auch immer gedacht – «aufgeladen» werden kann. Im Kern wird damit auf die Selbststeuerung in der Planung, Durchführung und Auswertung von Lern- oder Arbeitsprozessen abgezielt.
4. Mit der funktionalen Ausrichtung der Lernfelder auf betriebliche Abläufe in Verbindung mit der Formalstruktur der vollständigen Handlung ist diesen Ansätzen damit die Gefahr einer Formalbildung eigen, insbesondere was das Verhältnis von Handlungsregulationen und der

inhaltlich-konzeptionellen Basis von Handlungskompetenzen betrifft. Hier zeigen sich mögliche Rückschlüsse auf eine – dem handlungsorientierten Unterricht im Kern immanenten – längst widerlegte formale Bildungstheorie (vgl. Dörig, 1994). Dies liegt im Kern im spezifisch zugrunde gelegten (handlungsorientierten) Menschenbild begründet, wobei ein einfacher Schluss von der Bildsamkeit des Konstruktes «vollständige Handlung» im Kontext von Arbeitsprozessen und beruflichen Aufgaben auf umfassende Kompetenzdimensionen gezogen wird.

5. Es fehlt an substantziellen konzeptionellen Überlegungen zu Schülerbeurteilungen. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, dass auf der Grundlage vager und teils unklarer Prozesskonstrukte die Gütekriterien valider Prüfungen nicht eingelöst werden können. Diese Voraussetzung wäre m. E. aber gerade als organisatorische Rahmenbedingung von grösster Bedeutung, zeigen doch Untersuchungen (Metzger & Waibel, 1993) wie auch die Erfahrung, dass Leistungsbeurteilungen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss für die (vorgängige) Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse zukommt.

Im Wesentlichen decken sich diese Ergebnisse mit den Erkenntnissen, wie sie bereits Ende der 80er Jahre mit dem Sammelband von Czycholl & Ebner (1989) für handlungsorientierte Ansätze im Allgemeinen und für die Lernbüroarbeit im Speziellen vorgelegt wurden, sowohl was die Ergebnisse handlungsorientierten Unterrichts, dessen theoretische Fundierung, der Verabsolutierung des (praktischen) Handlungsbegriffs und der zugrunde liegenden Handlungstheorien wie auch der Primate bestimmter Unterrichtsverfahren und der Tendenz zum Methodenmonismus betrifft.

4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Forschungsfragen

Die obige Analyse hat aufgezeigt, dass mit einem handlungsorientierten Unterrichtsverständnis weder das Ungenügen vielen schulischen Unterrichts (Abschnitt 2.1) noch die dualistischen Problemfelder (Abschnitt 2.2) im Kontext der schulischen Berufsbildung nicht befriedigend überwunden werden können. Vielmehr, so liesse sich zusammenfassend folgern, werden diese Dualismen ersetzt durch einen Dualismus zwischen einem Normalunterricht und einem Unterricht in speziellen so genannten handlungsorientierten Lehr-/Lern-Arrangements (etwa Projekte, Unternehmungssimulationen usw.), ohne dass Aussagen darüber gewonnen werden können, wie der «herkömmliche» Unterricht i. S. des Lehrgesprächs (Bauer-Klebl, Euler & Hahn, 2001) verbessert werden kann.

Mit Bezug auf die antidualistischen Positionen auf der bildungspolitischen, curricularen und lehr-/lernprozessbezogenen Ebene (Abschnitt 2.3) und deren spezifische Konkretisierung bzw. Akzentuierung lassen sich die Erkenntnisse und damit verbunden die relevanten Forschungsfragen auf der Ebene der Curriculum- und Unterrichtsgestaltung wie folgt bündeln. Die Diskussion und Klärung dieser Fragen scheint, angesichts der in den letzten Jahren abgeschlossenen und gegenwärtigen schweizerischen Reformvorhaben in der Berufsbildung (Allgemeinbildender Unterricht ABU, Neue Kaufmännische Grundbildung NKG, Neue Bildungsverordnungen und Bildungspläne für alle Berufe), auch deshalb von besonderem Interesse, weil in diesen grundlegende didaktische und instruktionspsychologische Fragestellungen und Problemfelder als nicht hinreichend geklärt bezeichnet werden müssen.

1. Auf der curricularen Ebene vermag ein handlungsorientiertes Curriculumverständnis mit der Orientierung an Lernfeldern zwar die Anwendungsschwäche eines Lerngebietscurriculums zu überwinden. In der Kombination mit der Leitidee der vollständigen Handlung wird allerdings die starke Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen verstärkt. Neben der Chance, Bildungsarbeit in der Berufsschule vermehrt mit beruflicher Praxis zu verbinden, besteht eine mögliche Gefahr darin, dass der Bildungsauftrag dualistisch auf die Qualifizierungsaufgabe verengt wird. Die damit verbundene kasuistische Handlungssystematik ist in der Tendenz mit einer mangelnden Systematik verbunden. Allerdings macht es aber wenig Sinn, lernfeld- und lern-

gebietsorientierte Curricula und deren Leitvorstellungen gegeneinander auszuspielen. In diesem Sinne halten Achtenhagen und Lempert (1999, 16) richtigerweise fest, dass «pure Kasuistik keine hinreichende Orientierung vermittelt und bloss Systematik den komplexen Wechselfällen des sozialen Lebens nicht gerecht wird», wobei es in curricularer Hinsicht weitestgehend an Konzepten und empirischen Untersuchungen fehlt, die zeigen, «wie hier optimale Abstimmungen zu leisten wären» (Achtenhagen & Lempert, 1999, 15).

Auf einer curricularen Ebene besteht eine erste zentrale forschungsmethodische wie auch konzeptionelle Frage darin, wie verschiedene Kompetenzbereiche (kognitiv, sozial, affektiv-wertbezogen) in einem Curriculum verankert und miteinander verbunden werden können. Die Zielrichtung liesse sich mit der Position von Aebli (1987, 327) wie folgt umschreiben: Zum einen sind Curricula pragmatisch auf die «gesellschaftliche Tätigkeit und ihre Felder» auszurichten, zum andern geht es darum, angesichts der «Vielfalt und der potenziellen Undurchsichtigkeit der Handlungssituationen und der Alltagspraxis» das «Anliegen des systematischen Aufbaus eines Repertoires von Erkenntnis- und Handlungsmitteln» nicht zu vernachlässigen. Im Spannungsfeld von Systematik und Kasuistik (Lebensnähe) wären nach Aebli (1987, 327) die zwei Entwicklungsstränge eines theoretisch-systematischen und eines Stranges der Lebenspraxis, mit vielfältigen Wechselwirkungen integrativ zu verbinden. Für den Bereich von Sozialkompetenzen würde dies etwa bedeuten, dass sozial-kommunikative Kompetenzbereiche «situationsbezogen ausdifferenzieren und auf diese Weise beispielsweise als Ausgangspunkt für ein konkretes Curriculum einer Bildungsmassnahme zu fixieren (wären)» (Euler, 2001, 7). Dabei wäre gleichzeitig ein breites inhalts- und prozessbezogenes sozial-kommunikatives Handlungsrepertoire zu bestimmen und curricular zu verankern.

2. Mit dieser curricular verstärkten Orientierung an Handlungsfeldern ist in didaktisch-lernorganisatorischer Hinsicht die Fragestellung bedeutsam, welcher Stellenwert einzelnen Fächern und dem interdisziplinären Unterricht zukommt. Während im berufsschulischen Unterricht das Lehren und Lernen bis zu den 90er Jahren traditionell in einzelnen Unterrichtsfächern organisiert wurde, gerät dieses Prinzip zunehmend unter Legitimationsdruck (Reiher, 1995; KMK, 1999). Im Ergebnis zeigt sich in vielen schulischen Reformvorhaben, dass Unterrichtsfächer zusammengefasst (addiert) (BBT, 2000a–d) oder in einem integrativen Verbund zu einem neuen Fach zusammengeführt werden (etwa BIGA, 1996), wobei die Verknüpfungsaufgabe in all diesen schweizerischen

Reformvorhaben der letzten 10 Jahre als nicht befriedigend gelöst zu bewerten ist (vgl. dazu auch Gerdsmeier, 1999, 261–262).

Auf der Suche nach einer geeigneten Fächer- und Lernorganisationsform, welche sowohl einer Integration von Kasuistik und Systematik wie auch schulorganisatorischen Anforderungen zu genügen vermag, gilt der didaktische Primat (Vorrang didaktischer Erwägungen aus Fragestellung 1 vor methodischen Entscheidungen, etwa Modellfirmen, Ausbildungs- oder Prozesseinheiten, wie sie mit der Reform der kaufmännischen Grundbildung vorgeschlagen werden). In forschungsmethodischer Hinsicht könnte eine mögliche und sinnvolle Strategie darin bestehen, sich – auf der Basis der Erkenntnisse von Fragestellung 1 – auf die Verknüpfung von jeweils nur zwei oder drei Disziplinen zu konzentrieren und dann spezielle Organisationsformen und Lehr-/Lern-Arrangements zu kreieren, die neuartige lokale Systematiken herstellen (Gerdsmeier, 1999, 263). Grundlegende konzeptionelle Arbeiten in ausgewählten Bereichen (Euler, 1994; Preiss, 1999) und pragmatische Lehr-/Lern-Arrangements liegen dazu bereits vor (vgl. Dörig & Waibel, 2001).

3. Die obige Analyse der drei Ansätze des handlungsorientierten Unterrichts hat aufgezeigt, dass in der lehr-/lernprozessbezogenen Modellierung, so genannt handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, ein Primat zugeschrieben wird. In einer allgemeinen Feststellung gilt auch hier der Primat der Didaktik, d. h. noch so komplexe und innovative Unterrichtsmethoden (Unternehmungssimulationen, Planspiele, Fallstudien und Projekte) vermögen die Kernproblematik der Verbindung von Kasuistik und Systematik nicht zu lösen und den Aufbau von breiten Handlungskompetenzen nicht zu garantieren. Allerdings dürfte verschiedenen Unterrichtsmethoden im Kontext didaktischer Lehr-/Lern-Arrangements des problemorientierten Lernens (vgl. eingehend Dörig, 2003) durchaus ein unterschiedliches Potenzial zukommen, eine inhaltlich-kontextuelle Komplexität zu repräsentieren wie auch die im Curriculum dargelegten Prozessniveaus zum Tragen zu bringen.

Auf der Ebene der spezifischen Gestaltung von Lehr-/Lern-Arrangements stellen sich vier zentrale Fragestellungen: Zum ersten wäre zu klären, welches Potenzial unterschiedlichen Unterrichtsmethoden zukommt, die in Fragestellung 1 dargelegten curricularen Strukturen umzusetzen (Unterrichtsmethodik als Träger von Kasuistik bzw. Systematik). Zweitens ist zu klären, welche Rollendifferenzierungen im Kontext unterschiedlicher Methoden mit Blick auf welche Handlungskompetenzen wie auch das selbstständige Lernen als sinnvoll erachtet werden können. Drittens ist die Klärung der Frage entscheidend, wie didaktische und

methodische Aspekte der Handlungskompetenzförderung integrativ in problem- und handlungsorientierten Lehr-/Lern-Arrangements verbunden werden können. Und viertens sind die Implementationsbedingungen zu spezifizieren, um den Transfer all dieser Erkenntnisse in den praktischen Schulalltag zu ermöglichen.

5 Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich D, Band 3 (S. 603–657). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Aebli, H. (1993). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bader, R. (2000). *Handlungsorientierung – akzeptiert und variiert* [Online]. <http://www.blbs.de/bpolitik/zeit01/blbsvz01.htm> (5.5.2000)
- Bauer-Klebl, A., Euler, D. & Hahn, A. (2001). *Das Lebrgespräch – (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen?* Paderborn: Eusl.
- BIGA (1994). *Prüfungsrichtlinien und Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der kaufmännischen Berufsmaturität*. Bern: BIGA.
- BIGA (1996). *Rahmenlehrplan für den Allgemeinbildenden Unterricht an Gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten*. Bern: BIGA.
- Bönsch, M. (1995). Handlungsorientierter Unterricht – Bestimmungsmerkmale und Dimensionen. *Wirtschaft und Erziehung*, 47, 197–200.
- Czycholl, R. (1989). Kritische Thesen zur handlungs- und kognitionstheoretischen Grundlegung schulischer Lernbüroarbeit (unter besonderer Berücksichtigung der Aebli-Rezeption). In R. Czycholl & H. Ebner (Hrsg.), *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre* (S. 167–187). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Czycholl, R. & Ebner, H. (Hrsg.). (1989). *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 1541. Hallstadt: Rosch Buch.
- Dörig, R. (2003). *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung unter bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Habilitationsschrift. Berlin: WiKu-Verlag.
- Dörig, R. & Waibel, R. (2001). *Komplexe Unterrichtsbausteine für den interdisziplinären Unterricht. Materialien für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung*. Unterrichtsmaterialien des IWP, Heft 2. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftskundeunterricht – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In K. Beck, W. Müller, T. Deissinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 159–172). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann & Botermann Verlag.

- Euler, D. (2001). *Manche lernen es – aber warum? Lerntheoretische Fundierungen zur Entwicklung von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen* [Online] <http://www.wiso.uni-erlangen.de/WiSo/BWI/WiPd/seiten/virtpubl.html> (20.6.2001)
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, 168–198.
- Fischer, M. & Gerds, P. (2000). Lernfeldorientierung in der aktuellen Modellversuchsforschung und ihre historischen Wurzeln in curricularen Ansätzen der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In A. Lipsmeier & G. Pätzold (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (S. 87–100) (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 15. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Friede, C. F. (1994). Sozialkompetenz als Ziel der Berufserziehung: begriffsanalytisch betrachtet. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90, 606–625.
- Gerdsmeier, G. (1999). Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotenzial lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 243–302). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Glöggler, K. (1997). *Handlungsorientierter Unterricht im Berufsfeld Elektrotechnik. Untersuchung einer Konzeption in der Berufsschule und Ermittlung der Veränderung expliziten Handlungswissens*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gudjons, H. (1997a). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1997b). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1997c). Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit? *Pädagogik*, 49 (1), 6–10.
- Heid, H. (1992). «Offener Unterricht». *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 531–534.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 231–244.
- KMK (1999). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 5.2.1999).
- Knaut, H. (1998). Was versteht die Bundesregierung unter Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung? *Wirtschaft und Erziehung*, 50, H. 1, 32–34.
- Oelkers, J. (2000). «Schlüsselqualifikationen»: Mythos oder Realität? In WBZ/CPS (Hrsg.), *Kompetenzen aufbauen* (S. 17–33). Luzern: WBZ/CPS.

- Preiss, P. (1999). *Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens*. München: Oldenbourg.
- Reier, G. (1995). Ungefächertes Leben – gefächerter Unterricht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91, 164–194.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1995). *Auf dem Weg ins Informationszeitalter? Was Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit bewegt, was auf die Gesellschaft und auf die Bildung zukommt* (Research report No. 54). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Riedl, A. (1998). *Verlaufsuntersuchung eines handlungsorientierten Elektropneumatikunterrichts und Analyse einer Handlungsaufgabe*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schelten, A. (2000). Handlungsorientierter Unterricht in der Berufsschule: Kennzeichen und Erfahrungen. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik* (S. 309–323). Zürich: SKV.
- Schelten, A., Glöggler, K., Riedl, A., Tenberg, R. & Dang, H.-P. (1996). Wissenschaftliche Begleitung durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. In L. Heimerer, A. Schelten & O. Schiessl (Hrsg.), *Abschlussbericht zum Modellversuch «Fächerübergreifender Unterricht in der Berufsschule»* (S. 83–133). München: FügU.
- Stommel, A. (1995). *Handlungsorientierter und traditioneller Unterricht. Aus dem Labyrinth der Unmittelbarkeit*. Rinteln: Merkur Verlag.
- Tenberg, R. (1997). *Schülerurteile und Verlaufsuntersuchung über einen handlungsorientierten Metalltechnikunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Tramm, T. (1994). Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. *Wirtschaft und Erziehung*, 46, 39–48.
- Tramm, T. (1996). Die Übungsfirma als Lernfirma oder Einzig ärgerlich an der Übungsfirma ist ihr Name. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten der Republik Österreich (Hrsg.), *Die Berufsbildenden Schulen auf dem Weg ins 3. Jahrtausend* (S. 65–84). Wien.
- Tramm, T. (1997). *Lernprozesse in der Übungsfirma, Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Manuskript, der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen als Habilitationsschrift vorgelegt, September 1996.
- Tramm, T. (1998). Lernortkooperation in kaufmännischen Berufen. In Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.), *Zusammenarbeit der Lernorte. Dokumentation der Fachtagung 1997 des Amtes für Berufliche Bildung und Weiterbildung* (S. 21–32). Hamburg.
- Tramm, T. & Rebmann, K. (1999). Veränderungen im Tätigkeitsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierter Curricula. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 231–259). Frankfurt a. M.: Lang.

Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte (Beiträge zum Projekt «Humanressourcen»)* (S. 23–43). Baden Baden: Nomos.

Zur Reflexion und Systematisierung von Praxiserfahrung im betrieblichen Kontext

Gerhard Drees & Günter Pätzold

Gliederung

1	«Praxisreflexion» – Begriff und Gegenstand	353
2	Praxisreflexion in der Forschung	357
2.1	Lernen mit auftragsbezogenen Leittexten	358
2.2	Projektlernen und selbst organisiertes Lernen	360
2.3	Metakognition	362
2.4	Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte	363
2.5	Partizipatives Lernen.	363
2.6	Kooperatives Lernen	364
2.7	Prozessbezogene Formen beruflichen Lernens	365
2.8	Ganzheitliche Arbeitsgestaltungskompetenz	368
3	Ansätze und Möglichkeitsräume – Strukturelle und personale Vorbedingungen für die Praxisreflexion in der betrieblichen Bildung.	370
3.1	Strukturierungstypen betrieblicher Ausbildung und Praxisreflexion.	370
3.2	Strukturierungstypen betrieblicher Ausbildung	373
3.2.1	Strukturierungstyp «A».	373
3.2.2	Strukturierungstyp «B».	374
3.2.3	Strukturierungstyp «C».	376
3.3	Personale Bestimmungsmomente	377
4	Forschungsfragen	380
5	Literatur	382

1 «Praxisreflexion» – Begriff und Gegenstand

Die Erkenntnis, dass der Mensch seine Praxis reflektieren muss, um an ihr zu lernen, und der Anspruch, dass er hierzu die Möglichkeit haben soll, gehören sozusagen zu den Grundpfeilern erziehungswissenschaftlichen Denkens. Allerdings sind die Einsatzbereiche für Handlungsformen, die als Reflexion der Praxis bezeichnet werden, im erziehungswissenschaftlichen Feld, mithin die Vorstellungen davon, welche Menschen welche Praxis, auf welche Weise und zu welchen Zwecken reflektieren (können) sollen, derart vielfältig und heterogen, dass bei unspezifischer Verwendung des Begriffs keine eindeutigen Bezüge hergestellt werden. So kann das Objekt der Reflexion u. a. ein Ausschnitt aus der individuellen Lebenspraxis oder die Lebenspraxis als Ganzes, ein Lern- ebenso wie ein Lehrhandeln, der gesellschaftliche Prozess als Rahmen sowie als Bezugsfeld pädagogischer Aktivitäten, pädagogische Praxis als Gesamtgeschehen oder die Praxis erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung sein.

Das Motiv «Reflexion der Praxis» gehört mit dem Beginn der Akademisierung der Erziehungswissenschaft in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auch zum Inventar der Disziplin und begleitet die Diskussion, alle Paradigmenwechsel der folgenden acht Jahrzehnte überdauernd, in der angesprochenen Vieldeutigkeit und bei wechselnden Schwerpunkten, bis heute. Unter geisteswissenschaftlicher Dominanz in der universitären Gründerphase etwa reflektiert die Erziehungswissenschaft vornehmlich die Praxis des Lehrens und Lernens und der eigenen Erkenntnisbildung. Zur Zeit der realistischen Wende, beginnend in den frühen sechziger Jahren, wird die Selbstbezogenheit der nun auf die Verwertbarkeit ihrer Produkte orientierten Erziehungswissenschaft zum Mittelpunkt der Kritik und stattdessen ein empirischer Zugang zur Realität favorisiert, der sich allerdings alsbald dem Vorwurf der kritisch-emanzipatorischen Bewegung ausgesetzt sieht, gesellschaftspolitisch ignorant und daher selbst reflexionsbedürftig zu sein. Zur gemeinsam von Lehrenden, Lernenden und Wissenschaft zu reflektierender Praxis wird die gesellschaftliche; das Ziel ist deren Veränderung. Mit dem Scheitern der Bildungsreformprojekte kehrt die Erziehungswissenschaft Zug um Zug zu ihren akademischen Ursprüngen zurück. Sie reflektiert zunächst noch die Praxis auf der Ebene der alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und wendet sich inzwischen zur Neudeutung ihres Wissensfundus sowie zur Auslegung ihrer Klassiker zurück und begründet ihre Auseinandersetzung mit der Praxis eher unter Bezugnahme auf die

Theoriebildung und den Erkenntnisstand ihrer Nachbardisziplinen, namentlich der (pädagogischen) Psychologie, denn auf eigenständige erziehungswissenschaftliche Kategorien (vgl. Merkens, 2004).

Eine gewisse Konstante in der Diskussion über die wechselnden Paradigmen hinweg bilden die, allerdings wiederum variantenreichen, reformpädagogisch orientierten Ansätze und damit Konzepte, die das «wirkliche Leben» als Ausgangspunkt und die Selbsttätigkeit der Lernenden als die Trägerin der Lernprozesse propagieren und dabei die Reflexion der Lebenspraxis als zentrale didaktische Grösse etablieren. Auch in den aktuell besonders intensiv diskutierten Konzepten, die konstruktivistische Ideen aufgreifen, werden reformpädagogische Anklänge vernehmlich, wenn Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung im Lernprozess als Voraussetzungen für die Produktion von Erfahrungen gefordert werden. Die Reflexion freilich gilt hier nicht dem Handeln in konkreten Gegebenheiten, sondern den auf der Basis der Erfahrungen in der Praxis entstehenden subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen.

Alle diese Vorstellungen und Entwicklungen sind auf den berufspädagogischen Bereich übertragbar, so dass sich die Multifunktionalität des Begriffs auch hier abbildet. Aktuell taucht das Motiv «Praxisreflexion» in im weitesten Sinne berufspädagogischen Bezügen u. a. auf im Zusammenhang mit der lernfeldorientierten Berufsausbildung (vgl. Lipsmeier & Pätzold, 2000), therapeutischer Einzelfallberatung, Berufsberatung, im Kontext universitärer Praktikumsbetreuung, als Anspruch der Fachhochschulausbildung, als methodisches Element des Coaching und der Supervision in der beruflichen Weiterbildung. Folglich ist die klare Umgrenzung desjenigen Verständnisses von Praxisreflexion notwendig, das den weiteren Ausführungen zugrunde liegt:

Als Praxisreflexion unter berufspädagogischen Vorzeichen und bezogen auf die betriebliche Ausbildung wird hier in diesem speziellen Sinn das didaktisch intendierte, gezielt herbeigeführte oder geförderte analysierende, systematisierende, kritisch abwägende, vertiefende und perspektivenbildende Nachdenken einer oder eines Auszubildenden bzw. einer Gruppe von Auszubildenden über die Erfahrungen während oder nach einer Phase der (Mit-)Tätigkeit in betrieblichen Arbeitsbereichen im Verlauf einer beruflichen Erstausbildung verstanden.

Es sei ausdrücklich herausgestellt, dass die Subjekte der Reflexion ihrer je eigenen Praxis selbstverständlich die Lernenden sind und dass – ganz unabhängig von äusseren didaktischen Anstrengungen – Reflexion immer stattfindet. An dieser Stelle und dem Thema gemäss geht es aber im Folgenden um solche Praxisreflexion, die mit der Absicht von Lehrenden

initiiert wird, Reflexionen der Praxis zu provozieren und zusätzliche Lerneffekte zu ermöglichen.

«Praxis» sind in diesem Kontext diejenigen Aspekte des betrieblichen Geschehens, die den Auszubildenden in diesen Phasen durch eigene tätige Auseinandersetzung oder Beobachtung zum Erfahrungsfeld werden. Als intentionales berufspädagogisches Handeln im beschriebenen Sinne geht die Initiierung von Praxisreflexion in der beruflichen Ausbildung entweder auf eine verbindliche Vorgabe, z. B. im betrieblichen Lehrplan oder ein pädagogisches Konzept des Ausbildungsbetriebs, zurück (formelle Praxisreflexion) oder sie kommt durch die individuelle oder kooperative Initiative der mit Ausbildungsaufgaben befassten Personen und vor dem Hintergrund persönlicher berufspädagogischer Kriterien und didaktischer Vorstellungen zustande (informelle Praxisreflexion). Grundvoraussetzung für eine Betrachtung unter berufspädagogischen Gesichtspunkten ist, dass ein Reflexionsprozess absichtsvoll und mit Blick auf die Förderung der Kompetenz der Lernenden eingeleitet oder ermöglicht wird.

Frühe systematische Überlegungen zu einer solchen Form der Praxisreflexion knüpfen auch im berufspädagogischen Bereich an die Gedanken der reformpädagogischen Bewegung an, so vor allem in Kerschensteiners Überlegungen zur Arbeitsschule. Sie sind Ergebnis der Suche nach einer Form des Lernens, die sich gleichzeitig von der stofforientierten, lebensfernen Lern- und Buchschule und vom Lernen durch bloss mechanisches Einüben von Handarbeiten distanziert. Kerschensteiners Vorstellungen gehen von einer durch den eigenen Aktivitätsdrang motivierten selbstständigen Tätigkeit der Lernenden aus. Die kritische Reflexion dieser Tätigkeit, ihrer Ergebnisse und der Arbeitswege ist die eigentlich bildende Dimension des Lernprozesses, die auch zu der Erkenntnis führen soll, dass in der wahren Arbeitshaltung die eigene Subjektivität zugunsten einer Sache und des Dienstes an der Gemeinschaft zurückzutreten hat.

Das Motiv der berufsbildenden Funktion der Reflexion von Praxiserfahrungen wird aber auch in den Beiträgen zur Berufspädagogik in der Nachkriegszeit immer wieder aufgegriffen, vermehrt mit der Herausbildung einer speziellen Betriebspädagogik zu Beginn der siebziger Jahre. Es gehört z. B. zu Modellen des Projektlernens, gleich ob sie sich auf die amerikanischen Pragmatisten (Dewey, Kilpatrick) oder die sowjetische Arbeitsschuldiskussion (Blonskij) beziehen, zum handlungsorientierten Lernen, sowohl auf Grundlage der Handlungsregulationstheorie auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen (Miller, Galanter und Pribram, Hacker, Volpert, Dulisch) als auch in Verarbeitung der Tätigkeitspsychologie aus den Schulen Galperins und Leontjews, ferner zu anthroposophisch beeinflussten Ansätzen (Beck, Brater) oder eben zu den aktuell

einflussreichen Konzepten, denen unterschiedliche Motive nach den Leitsätzen des radikalen Konstruktivismus voranstehen.

In all diesen Varianten und im Kontext der jeweils übergeordneten berufspädagogischen Konzepte ist Praxisreflexion Gegenstand umfassender berufsbildungstheoretischer Diskussionen und Publizistik sowie einer Vielzahl von Forschungsarbeiten und Modellversuchen gewesen, allerdings in aller Regel als Begleit- oder Hintergrundthematik vorgeordneter Erkenntnisinteressen – meist gar ohne als Gegenstand selbst benannt zu werden. Von einem speziellen Forschungsschwerpunkt zu dieser Sache kann deshalb nicht gesprochen werden. Was Realisierungsformen didaktisch intendierter Reflexion von Erfahrungen betrieblicher Praxis in der betrieblichen Ausbildung betrifft, muss die Thematik eher perspektivisch, d. h. mit Blick auf zukünftig aktivierbare Optionen, betrachtet werden und kann nicht als Bilanz geplanter Anwendung geschrieben werden. Aufgabe der weiteren Darstellungen ist es folglich,

- erstens beispielhaft auf solche Forschungsergebnisse und -aktivitäten hinzuweisen, aus denen sich Aufschlüsse zu einer theoretischen Erfassung und zu Realisierungsansätzen von Praxisreflexion beziehen lassen,
- zweitens Ansatzpunkte und Möglichkeitsräume für die Einleitung von Praxisreflexion in der betrieblichen Ausbildungsrealität festzustellen.

2 Praxisreflexion in der Forschung

«Praxisreflexion» ist in der wissenschaftlichen berufspädagogischen Diskussion in eigentümlicher Weise als Begriff, in vielen Ausbildungsmodellen entweder als Begriff oder, unter anderen Bezeichnungen, als Sache bzw. als pauschaler Anspruch und Appell präsent. Oftmals kann aus den Argumentationen ein Anliegen erschlossen werden, das der hier angesprochenen Reflexion von Praxis entspricht. Die Thematik erscheint beiläufig in einer Form, die den Eindruck entstehen lässt, Praxisreflexion sei etwas Selbstverständliches und Selbsterklärendes. In den Ausbildungsrahmenplänen und Ausbildungsordnungen findet sie allerdings keine Erwähnung und für die betriebliche Praxis fehlen Konkretisierungen in Form von didaktisch-methodischen Arrangements oder zumindest Handlungsanweisungen. Nur mit aufwändigeren Mitteln wäre zu erfassen, in welchem Masse und auf welche Weise informelle Praxisreflexion zustande kommt. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass nicht wenige Ausbilder den persönlichen Anspruch haben, den Auszubildenden auch ihr Erfahrungswissen zukommen zu lassen, sie mit zusätzlichen Informationen zu versorgen und sie mit Hintergründen der beruflichen Tätigkeiten wie Befriedigungspotenzialen, Gefahren und Bewältigungsstrategien vertraut zu machen (Pätzold & Drees, 1989).

Über die Gründe für die geringe praktische Relevanz von Praxisreflexion in den Ausbildungsbetrieben kann spekuliert werden. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist die in den Betrieben verbreitete spezielle Deutung der Dualität des Ausbildungssystems ein wichtiger Hintergrund. Nach wie vor wird in vielen Ausbildungsbereichen auf eine Aufteilung der Aufgaben nach dem traditionellen Muster: «Der Betrieb lehrt das Wie, die Berufsschule das Warum», heute eher als entsprechende Aufteilung von Praxis und Theorie allgegenwärtig, Wert gelegt. Im Regelfall gilt das Ausbildungsgeschehen im Betrieb als die Praxis betreffend, der Unterricht in der Berufsschule soll die dazu passende Theorie vermitteln. In der Konsequenz ist der Anspruch einer Reflexion der Praxis in den Ausbildungsbetrieben sozusagen systematisch ausgeblendet. Praxisreflexion in der Ausbildung wird nicht ausgeschlossen, allerdings als genuine Aufgabe der Berufsschulen und nicht der Ausbildungsbetriebe gesehen. Die Ausbilder in der betrieblichen Praxis, so sie ein Bewusstsein von dieser berufspädagogischen Handlungsoption haben, können folglich davon ausgehen, dass die Reflexion anderenorts bzw. im Betrieb nur soweit erfolgt, wie sie zur betrieblichen Handlungskompetenz beiträgt.

Ein wichtiger Hintergrund dieser Orientierung dürfte die Tatsache sein, dass es Lernen ja nicht an sich gibt. Es ist vielmehr immer an Inhalte, Ziele und Zwecke gebunden. Aus betrieblicher Sicht ist es nicht beliebig, was künftige Mitarbeiter zu welchem Zwecke lernen (sollen). Lernprozesse in Unternehmen sind betriebspezifisch ausgerichtet, sie sollen sich immer im Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen und konkrete betriebliche Veränderungen vollziehen. Sie sind auf die Bewältigung konkreter betrieblicher Handlungsansprüche ausgerichtet, die funktional und kompetent umgesetzt, nicht weiterführend reflektiert werden sollen, was immer kritisches Hinterfragen bedeuten kann. Daher muss aus betrieblicher Sicht immer gefragt werden, was die Lernenden reflektieren sollen und welche Konsequenzen sich daraus möglicherweise ergeben, ob also Praxisreflexion überhaupt angebracht ist.

Wird vor diesem Hintergrund dennoch – oder gerade deshalb – nach Ansätzen für die Implementation von Praxisreflexion in der betrieblichen Ausbildung gesucht, so kann auf Erfahrungen zurückgegriffen werden, die selten unter einschlägiger Perspektive zustande gekommen sind, doch aber diesbezüglich impulsgebend sein können. Sie werden im Folgenden skizziert.

Im Zusammenhang mit der Propagierung der Handlungsorientierung als Lernprinzip für die Berufsausbildung sind in Modellversuchen Lehr-/Lernarrangements für die betriebliche Ausbildung entwickelt worden, die Praxisreflexion von ihren berufsbildungstheoretischen Begründungen her vorsehen.

2.1 Lernen mit auftragsbezogenen Leittexten

Die Leittext-Methode wurde in den achtziger Jahren unter dem Paradigma der Handlungsorientierung im Rahmen von Modellversuchen in industriellen Grossbetrieben (u. a. Daimler-Benz, Gaggenau; Hoesch Stahl AG, Dortmund) entwickelt und erprobt. Der Lernprozess wird an Leitfragen, Leitsätzen, Arbeits- und Auswertungsbogen orientiert, mit denen die Auszubildenden Lernaufgaben bearbeiten (vgl. Pätzold & Lang, 1999, S. 209ff.). Den theoretischen Hintergrund bildet, ähnlich wie in einem frühen Vorgängerprojekt (Peine-Salzgitter: «Entwicklung und Erprobung eines lernzielorientierten Diagnose- und Stützsytms») ein Handlungskonzept, das auf die Handlungstheorie von Miller, Galanter und Pribram und auf die arbeitspsychologischen Konzepte Hackers und Volperts begründet ist (Heeg & Münch, 1993, S. 247ff.). Handeln wird danach als Zusammenhang von Denken und Tun verstanden, der über

interne Regelkreise gesteuert wird: Der Handelnde analysiert eine Situation und bildet eine Vorstellung, wie diese Situation verändert werden soll. Er führt eine Handlung aus und vergleicht die veränderte Situation mit seinem Bild von der gewünschten Situation. Stimmen Realität und Bild nicht überein, wird in modifizierter Weise erneut gehandelt, bis die Realität dem gewünschten Bild entspricht. Gelingt dies nicht, wird die Zielvorstellung verändert.

Jede Form der vollständigen Handlung umfasst folglich sechs Phasen: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten. In vollständiger Umsetzung dieser Grundstruktur des Handelns sollen, orientiert an den Leittexten, die Lernaufgaben bewältigt werden. Gemäss den theoretischen Vorgaben sollen die Auszubildenden dabei in allen Phasen des Lernprozesses möglichst selbstständig arbeiten. Auch wenn die selbstständige Zielsetzung für das Handeln in den hier genannten Modellversuchen wie in der üblichen betrieblichen Ausbildungspraxis nicht vorgesehen ist, bieten die Phasen des Planens, des Kontrollierens und des Bewertens bei entsprechender Initiative Möglichkeiten für die Initiierung von Reflexionsprozessen.

Formen auftragsbezogenen Lernens werden inzwischen auch in der handwerklichen Berufsausbildung erprobt (Stratenwerth, 1991). Auch hier wird das Konzept der vollständigen Handlung zugrunde gelegt. Die Auszubildenden arbeiten nicht, wie bei der klassischen Beistelllehre, einfach nach Anweisung eines Gesellen mit, sie erhalten vielmehr einen Arbeitsauftrag, anhand dessen sie eigene vollständige Lern- und Arbeitshandlungen ausführen. Wo solches Auftragslernen sinnvoll praktiziert werden soll, müssen auch die Methoden betrieblicher Ausbildung qualifiziert werden. Auch hier sollen sich die Entwicklungen jenseits der dominierenden Zwei- und Vierstufenmethoden am Konzept der vollständigen Handlung orientieren, weil mit einem Lernen auf dieser Grundlage die Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Kooperation in der Arbeit besonders gefördert werden können. Das Konzept auftragsbezogenen Lernens ist bereits Gegenstand des berufspädagogischen Teils der Meisterausbildung. Es findet in den Ausbildungsbetrieben eine gewisse Akzeptanz, weil es die überkommenen Strukturen handwerklicher Ausbildung weitestgehend in Kraft lässt. Dennoch kann es aber zumindest dazu führen, dass die Ausbildungssituation als solche zunächst einmal überhaupt thematisiert werden muss, und es setzt Gesellen und Auszubildende auf der Ebene einer Lehr-/Lernsituation zueinander in Beziehung. Dies ist die Grundvoraussetzung jeglicher Abstraktion von den Arbeitsaufgaben und einer berufspädagogisch motivierten Reflexion gemeinsamer Praxis.

Des Weiteren sind Massnahmen vorgeschlagen worden, die zur Etablierung und Qualifizierung auftragsbezogener Ausbildung im Handwerk beitragen sollen:

- die didaktisch begründete Auswahl und Bestimmung der Arbeitsaufgaben, in die Auszubildende einbezogen werden sollen,
- die gezielte Entwicklung von Art und Umfang der Mitwirkung der Auszubildenden an der Auftragsdurchführung,
- die Unterstützung der Auszubildenden durch mediale Lernhilfen (Auftragsleitfäden) und
- die berufspädagogische Qualifizierung des ausbildenden Personals.

Bei solchen Projekten werden zunehmend arbeits- und auftragsbezogene E-Learning-Programme eingesetzt (Hahne, 2004).

2.2 Projektlernen und selbst organisiertes Lernen

In Konzepten, die die Platzierung von Formen des Projektlernens in der betrieblichen Ausbildung begleiten, wird häufig auf die Gedanken des amerikanischen Pragmatismus, speziell Deweys, Bezug genommen. Ein zentraler Begriff ist für Dewey der der Erfahrung. Den Menschen und die Welt betrachtet er als «primäre Ganzheit»: Erkennen, Denken und Gestalten werden als untrennbares Ganzes gefasst, das der Aufgabe der Lebensbewältigung unterworfen ist. Ausgangs- und Endpunkt aller Denkprozesse bleibt die unmittelbare Primärerfahrung, die Gesamtheit der Einzelerfahrungen und Interessen eines Individuums, die an vorhandene Handlungsmuster gebunden ist. Ihr wird von der reflektierten Sekundärerfahrung ein differenziertes Bild zurückgegeben. Kriterium für die Validität gedanklicher Entwürfe ist das Ergebnis ihrer Erprobung in realen Situationen. Das Element des Handelns erhält für den gesamten Prozess kategoriale Bedeutung. Hypothesengeleitete Lösungsvorstellungen werden vom Subjekt in einen Handlungsplan hineinprojiziert, dessen erfolgreiche Realisierung methodisch vorbedachte Schritte erfordert.

Lernen betrachtet Dewey vor diesem Hintergrund als «Denkschulung» im Sinne der Problemlösung. Neues Wissen entwickelt sich für ihn vor allem beim systematischen Durchlaufen eines vollständigen Denkaktes, den er in fünf Stufen gliedert:

1. Begegnung mit einer Schwierigkeit, die zu dem Wunsch führt, einen Weg aus einer festgestellten Schwierigkeit zu finden,

2. Lokalisierung und Präzisierung der Problematik,
3. Entwicklung möglicher Lösungen,
4. Überprüfung, ob sich die entwickelten Lösungen tatsächlich hinsichtlich des Problems bewähren können, und
5. weitere Beobachtungen zu der Frage, inwieweit die gefundene Lösung dazu beitragen kann, das festgestellte Problem zu bewältigen, und Entscheidung über deren Annahme oder Ablehnung.

Nur die selbstständige, eigenverantwortliche Aufarbeitung ist in Deweys Modell Garant einer kontinuierlichen Entfaltung der Persönlichkeit. Die Ausbildung reflexiver Fähigkeiten steht daher im Mittelpunkt, die Entwicklung des Denkens wird zur eigentlichen Aufgabe der Projektarbeit.

Ein Modell, mit dem an diese Gedanken Deweys ausdrücklich angeknüpft wurde, ist das Konzept einer Selbststeuerung von Lernprozessen in der Ausbildungspraxis der Ford-Werke AG in Köln. Es sieht aktivitätsförderndes, selbstständiges, experimentelles, Theorie und Praxis verknüpfendes Lernen vor, bei dem individuelle Lernstile, Lernwege, Lernrhythmen und Arbeitsweisen Berücksichtigung finden. Lernen als das Erfüllen fremdgesetzter Intentionen soll zugunsten selbstorganisierter Lernprozesse abgebaut werden. Nicht zuletzt werden so die gewachsenen Eigenständigkeitserwartungen der Jugendlichen aufgegriffen. Daher wird die Ausbildung so gestaltet, dass einerseits die vorgegebenen Lernziele mit Sicherheit erreicht werden. Bei der Planung, Informationsverarbeitung, Durchführung und Kontrolle der Arbeitsaufgaben soll andererseits soviel Eigeninitiative herausgefordert werden, dass der Auszubildende Lernwege entwickelt, die seinem Lerntyp entsprechen und er gleichzeitig Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit entwickelt.

Bei der Projekt- und Transferorientierten Ausbildung (PETRA) wurden hauptberufliche Ausbilder mit Methoden und Organisationsformen vertraut gemacht, die sowohl eine gediegene fachliche Ausbildung als auch die Förderung junger Menschen in Schlüsselqualifikationen gewährleisten. Dafür hat die Siemens AG ein offenes Modell vorgestellt, das wie ein Netzwerk über die Ausbildungsabläufe gelegt wird. Es wurde ein Handbuch entwickelt, in dem die Grundlagen des Modells und das systematische Vorgehen bei seiner Umsetzung in die Ausbildungspraxis an Beispielen dargestellt werden (vgl. Borretty, Fink, Holzapfel & Klein, 1988).

Seit den neunziger Jahren werden Wirtschaftsmodellversuche durchgeführt, die verschiedene Elemente des selbstständigen und arbeitsplatznahen Lernens in Betrieben aufnehmen und Konzepte des E-Learnings berücksichtigen (vgl. Severing, 2004, 107–116).

2.3 Metakognition

Mit der Metakognition ist eine Form der Praxisreflexion angesprochen, die sich berufsbezogenem Lernen in ganz spezifischer Weise, nämlich in der Form der Selbstbetrachtung, nähert. Der ursprünglich entwicklungspsychologische Begriff der Metakognition bezeichnet das Wissen und die Kontrolle über das eigene kognitive System, eingeschlossen die Auseinandersetzung mit eigenen kognitiven Prozessen mit dem Ziel, diese zu verstehen und entsprechend zu handeln. In der verbreiteten populären Verwendung des Begriffs bezeichnet er jede Form des Nachdenkens über eigene kognitive Funktionen, verbunden mit dem Anspruch, diese zu kontrollieren.

In der beruflichen Ausbildung betrifft Metakognition die Reflexion des eigenen Lernens. Ein Interesse an einer solchen Form der Praxisreflexion ergibt sich in manchen Ausbildungsbetrieben mit Blick zum einen auf die Schwierigkeit und die Komplexität der Ausbildungsinhalte und zum anderen auf das Interesse an Mitarbeitern, die in der Lage sind, sich durch eigeninitiatives Lernen veränderten betrieblichen Gegebenheiten zügig anzupassen. Im Wissenschaftsbereich werden zu dieser Thematik aktuell im Zusammenhang mit der verbreiteten Favorisierung konstruktivistisch-subjektorientierter Lernkonzepte Ansätze publiziert, in denen Lernen als selbstgesteuerter Such-, Erkundungs- und Erfahrungsprozess verstanden wird (s. u.). Die Selbststeuerung von Lernprozessen setzt die kontinuierliche kritische Reflexion des eigenen Vorgehens durch den Lernenden unabdingbar voraus. Sie richtet sich sowohl auf die Durchdringung der eigenen Lernprozesse, etwa um persönliche Strategien, Lernprobleme und Vorlieben kennen zu lernen und kontrollieren zu können, als auch auf die Analyse der Kommunikationsabläufe in Lehr-/Lernkonstellationen. Wird beides im Blick auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz als bedeutend angesehen, ist danach zu fragen, wie in den betrieblichen Ausbildungsrealitäten Möglichkeiten für die reflexive Durchdringung des Lernhandelns und die Kooperation von Lehrenden und Lernenden zu schaffen wären. Auch entsteht die Frage nach Möglichkeiten, diese Reflexion einzuleiten und zu fördern, wie etwa mit der Orientierung der Beobachtung an Rahmenaufgaben und der schriftlichen Dokumentation der Erfahrungen.

2.4 Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte

Unter dem Paradigma von radikalem Konstruktivismus und Subjektorientierung sind Ansätze berufsbezogenen Lernens entstanden, die den Begriff «Erfahrung» in den Mittelpunkt stellen. Solche Modelle finden schon deshalb Interesse, weil die Bildung von Erfahrungen als Ertrag der Reflexion von Erlebtem gesehen wird. Für Dehnbostel (2000) etwa richtet sich erfahrungsorientiertes Lernen auf Schlüsselqualifikationen und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit. Wissen wird in komplexen arbeitsplatznahen oder «natürlichen» Lernsituationen konstruiert, gleichzeitig wird Erfahrungswissen erworben und mit Wissen zur jeweiligen Theorie verbunden (vgl. Dehnbostel & Pätzold, 2004). Bei der Anwendung des Wissens in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen organisieren und steuern die Lernenden die Arbeits-/Lern-Prozesse weitgehend selbstständig. Das selbstständige Lernen wird mit didaktisch-intentionalem Lernen innerhalb und ausserhalb der Arbeit verbunden. Es wird berücksichtigt, dass Wissen nicht als abgeschlossene Grösse zu erwerben ist und dass es von sozialen Kontexten abhängig ist.

Erfahrungslernen kann in betrieblichen Lernsituationen in der Dimension des «subjektivierenden Reflektierens» betont werden, indem die Erfahrungen hinsichtlich der Relevanz für die eigene Person gezielt aufgegriffen werden. In der betrieblichen Ausbildung kann dies z. B. dadurch geschehen, dass Phasen des Lernens in der Praxis protokolliert und die entstehenden Texte in dafür angesetzten Besprechungsphasen gezielt auf Momente subjektiver Verarbeitung und Kommentierung hin analysiert werden (Bauer & Munz, 2000).

2.5 Partizipatives Lernen

Die Grundstruktur partizipativen Lernens wird von den sozialen Verhältnissen im Ausbildungsbetrieb geprägt. Die Auszubildenden treten als «Neulinge» in ein betriebliches Gefüge ein. Hier erleben sie nicht eine vorgeplante Abfolge von Unterweisungen, sondern gehören einer Praktikergemeinschaft an, die gemeinsam Aufgaben löst. Bei der Lösung dieser Aufgaben und in der Zusammenarbeit mit den ausgebildeten Kollegen und anderen «Neulingen» erwerben sie nach und nach das für diese Praktikergemeinschaft relevante Wissen und Können. Sie nehmen nach dem jeweiligen Stand ihrer Fähigkeiten an der Praxis teil (d. h., sie lernen partizipativ). Die Gründe der «Neulinge» zu lernen ergeben sich in der Auseinandersetzung mit tatsächlichen beruflichen Aufgaben, und zwar dann,

wenn sie bei ihren Lösungsversuchen feststellen, dass ihnen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten fehlen. Diese Erfahrung mangelnder Befähigung zur gewünschten Problemlösung veranlasst wissensuchende Fragen an die erfahrenen Kollegen, ein Lernen durch die Beobachtung derer Art der Problemlösung oder die Suche nach anderen geeigneten Formen der Wissensbeschaffung. Auf diese Weise wachsen die «Neulinge» allmählich in die Praktikergemeinschaft hinein und nähern sich dem Expertenstatus bis sie selbst Experten sind. Die Ausbildung erschöpft sich jedoch nicht in dieser Form des Lernens im Mittun. Die Auszubildenden erhalten Freiräume, in denen sie untereinander Erfahrungen austauschen, diskutieren und in freier Verfügung zusätzliche Lernmöglichkeiten – wie Übungen, Expertenbefragungen, Literaturstudien und Erkundungen – selbst organisieren können (Holzkamp, 1993, S. 501ff.).

2.6 Kooperatives Lernen

Beim kooperativen Lernen handelt es sich nicht um einen umfassenden Lernansatz, sondern um ein zusätzliches Gestaltungselement, das zu allen Formen des selbstorganisierten Lernens hinzutreten kann. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass Handeln in nahezu allen Lebensbereichen arbeitsteilig erfolgt. Auch Lernhandeln in organisierten Lernprozessen wie der Ausbildung vollzieht sich zumeist in Gruppen, inzwischen zunehmend auch in Online-Communities (vgl. Zinke, 2004). Folglich wird gefragt, welche Vorteile für das Lernen des Einzelnen hieraus zu gewinnen sind (vgl. Euler & Pätzold, 2004).

Gründe für kooperatives Lernen entstehen, wenn Lernende eine gemeinsame Lernproblematik haben, sie davon ausgehen, dass sie diese gemeinsam besser überwinden können als allein, und sich entscheiden, beim Lernen arbeitsteilig vorzugehen. Die Aufgaben werden verteilt, jeder einzelne Mitlernende macht sich zum Fachmann für seine Teilaufgabe. Alle Einzelergebnisse werden zusammengetragen und der Gesamtgruppe zugänglich gemacht. Da jeder Teilnehmer am Lernprozess, ausgehend von seinem Vorwissen und bei Nutzung seiner Lernstrategien, Wissenszugänge und Quellen, zu anderen Ergebnissen gelangt, erweitert sich das Lernergebnis für jeden Einzelnen. In der Kooperation kann der gemeinsame Lernprozess gemäss den speziellen Lerninteressen und in Nutzung der schon bestehenden Vorinformationen jedes Einzelnen gestaltet werden, mit dem Ziel, das bestmögliche Gesamtergebnis zu erreichen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die Arten und Weisen kennen zu lernen, wie die Anderen sich ihr Wissen und ihre Fähigkeiten beschafft

haben, und so andere Lernstrategien für sich hinzu zu gewinnen. Weitere Lernmöglichkeiten entstehen, weil die Auszubildenden mit unterschiedlichen Auffassungen und Meinungen an die Aufgaben herangehen, die ausgetragen und reflektiert werden können. So werden neue, vom Einzelnen möglicherweise noch nicht gesehene Aspekte eines Themas aufgenommen und bedacht (Holzkamp, 1993, S. 501ff.).

Kooperatives Lernen in betrieblichen Arbeitsstrukturen wird zudem als ein Weg gesehen, um das bereits existierende Wissen der Mitarbeiter zu mobilisieren und für andere wie auch für das Unternehmen insgesamt nutzbar zu machen. In dieser Hinsicht wird es im Zusammenhang mit Modellen der Organisationsentwicklung und des Wissensmanagements diskutiert. Bei der Arbeit im Team bzw. in der Gruppe wird zusätzlich das Prinzip der kooperativen Selbstqualifikation zur Geltung gebracht. Kooperative Selbstqualifikation besagt, dass Personen mit unterschiedlicher Erfahrung und Spezialisierung miteinander und voneinander direkt vor Ort lernen (Heidack, 1993). Kooperative Selbstqualifikation – jeder lernt von jedem zum Zwecke der gemeinsamen Lösung von Problemen oder Bewältigung von Arbeitsaufgaben – hat auch im Qualitätszirkel, im Werkstattzirkel und in der Lernstatt ihren Platz. Der Erfahrungsaustausch mit anderen Auszubildenden bzw. Mitarbeitern des Unternehmens kann sowohl als eine Quelle zur Weiterentwicklung der eigenen Qualifikationen als auch zur Praxisreflexion angesehen werden, vorausgesetzt, die Arbeitstätigkeit lässt Freiraum. Eine dezentrale Berufsausbildung sucht besonders in Grossbetrieben das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz zu verstärken. Eine Lerninsel ermöglicht ein arbeitsplatzgebundenes Lernen und verfügt über eine integrierte Arbeits- und Lerninfrastruktur. Sie verbindet erfahrungsgelitetes, arbeitsplatzorientiertes Lernen mit systematischem Lernen. Die Lerninsel eignet sich nicht allein für Auszubildende, sondern macht auch arbeitsplatznahes Lernen für Mitarbeiter vor Ort möglich (Bittmann u. a., 1992).

Diese Formen arbeitsteiligen Lernens sollen die flexible Anwendung des Gelernten fördern. Allerdings bleibt auch kooperatives Lernen in Betrieben beeinflusst von den Machtkonstellationen, den Hierarchien und der Konkurrenz und ist für die unterschiedlichen Positionen in den Unternehmen von vornherein standortabhängig differenziert.

2.7 Prozessbezogene Formen beruflichen Lernens

Ein gegenwärtiger Anlass, Realisierungsmöglichkeiten von Praxisreflexion zu diskutieren, ergibt sich aufgrund der durch Beobachtungen in den fort-

geschrittenen Bereichen der Schlüsselindustrien prognostizierten Tendenzen zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation.

Prozessorientierte Betriebs- und Arbeitsorganisation bedeutet, etwa in der Ausdeutung Michael Schumanns (2001), vor allem zweierlei: Zum einen fallen alle die Arbeitsprozesse betreffenden Entscheidungen unmittelbar dort, wo die betrieblichen Leistungen erbracht werden, während die indirekten Bereiche eingegliedert und unterstellt werden. Zum anderen strukturieren die Erfordernisse der Produktionsprozesse die Aufgabenschnitte, Zuständigkeiten, Kooperationen und Verantwortlichkeiten der Beschäftigten. Abteilungen und Berufe verlieren an Bedeutung.

Die Beschäftigten erwartet in derart gestalteten Arbeitsbereichen eine doppelte Aufgabenerweiterung. Erstens entstehen mehrdimensionale, über Fachgrenzen hinausweisende Arbeitsvorgaben mit ausgeweiteten horizontalen und vertikalen Kooperationsbezügen. So sind zusätzlich zu den Aufgaben in der Produktion solche der Wartung, Instandhaltung, Logistik und Planung, der technischen, organisatorischen und ökonomischen Optimierung und solche im Zusammenhang mit Kundenwünschen und -klagen zu erledigen. Zweitens entstehen zusätzliche Kommunikationsnotwendigkeiten, erweiterte Ansprüche an die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und die Weiterbildungsbereitschaft.

In Folge dieser Entwicklungen wird an das berufliche Lernen – sofern bei einer solchen Zuschneidung betrieblicher Arbeit überhaupt noch von Beruflichkeit gesprochen wird – der Anspruch grösserer Praxisnähe herantgetragen (vgl. Baethge & Schiersmann, 1998) und werden Lernprozesse unmittelbar an die betrieblichen Prozesse gebunden oder von authentischen betrieblichen Handlungssituationen her konzeptualisiert.

Noch offen ist, inwieweit bei diesem Lernen unter betrieblichen Bedingungen Raum für die Reflexion von Praxiserfahrung bleibt. Mit dem Lernfeldkonzept als curriculares Prinzip scheint es eher, als würden die Ausbildungsbetriebe durch die beruflichen Schulen zugunsten der Konzentration auf die bedarfsbezogene Praxisausbildung von einer Reflexion dieser Praxis «entlastet» (siehe dazu auch Abschnitt 4: Forschungsfragen). Denn die beruflichen Schulen werden veranlasst, Lernsituationen zu entwickeln, die von konkreten beruflichen Handlungssituationen ausgehen, gleichzeitig aber reflexive Lernprozesse erlauben, und so den systematischen und theoriegestützten Aufbau von Handlungsstrukturen zur Bewältigung neuer beruflicher und ausserberuflicher Problemstellungen ermöglichen sollen (Drees & Pätzold, 2002).

Das Interesse der Betriebe an der Minimierung des Ausbildungsaufwands und die damit verbundene Tendenz zu betriebsförmigen Organisationsformen beschert ferner in bestimmter Weise dem Gedanken der Pro-

duktionsschule die Wiederentdeckung. Zahlreiche Grossbetriebe gehen dazu über, ihre Lehrwerkstätten bzw. Ausbildungsabteilungen in selbstständige Profitcenters umzuwandeln, die zumindest einen Teil ihrer Betriebskosten selbst erwirtschaften müssen (Greinert & Meysner, 1996). Im realen Arbeitsprozess wird bei der Produktion gelernt. Im Lernprozess werden neben fachlichem Lernen auch die Vernetzung von technischem System und Arbeitsorganisation sowie von Arbeitsstruktur und Sozialstruktur in das Denken und Handeln einbezogen.

Eine Vorstufe zu dieser Organisationsform ist im Rahmen einer Dezentralisierung der Ausbildung zugunsten möglichst grosser Arbeitsplatznähe, z. B. bei der Deutschen Telekom, vorgesehen. Die Auszubildenden in den Kernberufen erwerben die fachspezifischen Inhalte ihres jeweiligen Berufsprofils durch auftragsbezogene Einsätze in geeigneten Betriebsressorts. Damit soll gewährleistet werden, dass in der Ausbildung der Stand der Technik thematisiert wird, der aktuell im Betrieb eingesetzt wird. Hierzu wurde eine völlig neue Organisation notwendig, mit der es der Ausbildung gelingen soll, an den technischen Entwicklungen des Betriebes teilzuhaben. Dazu werden Ausbildungswerkstätten räumlich in die Ressorts verlagert, in denen relevante Teile der Ausbildung durchgeführt werden. In diesen Lernwerkstätten bereiten hauptberufliche Ausbilder die betrieblichen Aufträge sowohl vor und nach, führen betriebliche Projekte durch und unterstützen die Ressorts bei der Organisation und Koordination der Ausbildung. Unabhängig von den formalen Zuständigkeiten für die Bildung und für die Aufgabenerledigung des Ressorts soll hier eine enge Kooperation mit dem Ziel erfolgen, die Integration von Arbeiten und Lernen als wesentlichen Bestandteil der Unternehmensentwicklung voranzutreiben.

Die betriebliche Ausbildung ist nicht lokal konzentriert, sondern präsentiert sich als vernetzte Organisation mit einem Lernzentrum und Lernwerkstätten sowie Lern-/Arbeitsplätzen in den Ressorts. Da die praktische Ausbildung fast vollständig im Betrieb stattfindet, erhalten die Lernwerkstätten und -zentren die Aufgabe, die betrieblichen Aufgaben vor- und nachzubereiten. Insbesondere die Lernwerkstätten dienen deshalb selbst weniger als Lernort, sondern vor allem als logistischer Stützpunkt für die Kommunikation und zur Koordination für die betriebliche Ausbildung. Die Reflexion der betrieblichen Praxiserfahrungen erhält hiermit potenziell ihren festen Ort und ist offizieller Teil der Ausbildung.

2.8 Ganzheitliche Arbeitsgestaltungscompetenz

Mit dem Konzept einer ganzheitlichen Arbeitsgestaltungscompetenz (Boes, Baukrowitz & Eckhardt, 1995) wird auf die so genannte neue Beruflichkeit Bezug genommen, die als Trend der Entwicklung betrieblicher Arbeit insgesamt vermutet, vor allem im Bereich der IT-Unternehmen aber als bereits weitgehend ausgeprägt gesehen wird.

Ausgangspunkt für die Gedanken zu diesem Konzept ist der Umstand, dass nicht vorhergesehen werden kann, welche Qualifikationen zur Bewältigung von Aufgaben, wie z. B. der Entwicklung von Software, zukünftig benötigt werden. «Ganzheitliche Arbeitsgestaltungscompetenz» zielt daher zuerst auf die Integration von Einzelqualifikationen mit der Zielrichtung einer angemessenen Aufgabenbewältigung. Ziel berufsbezogener Lernprozesse ist es, die Lernenden bei der Herausarbeitung einer Leitorientierung für die Entwicklung der eigenen Kompetenz und deren Realisierung zu unterstützen. An die Stelle starrer, curricular gefasster Konzepte und Strukturen berufsbezogenen Lernens tritt dabei die Integration von Qualifikationen als ein permanenter Prozess. Er wird unterhalten und immer neu bewältigt durch integrierende Subjekte, deren Reflexionsfähigkeit in besonderem Masse gefordert wird. Das Leitbild für solche offenen Lernprozesse ist das der «reflexiven Fachlichkeit». Das Konzept nimmt Bezug auf den Umstand der zunehmend unklaren Relationen zwischen Fachlichkeit und konkreten Aufgaben und Zielen, der eintritt, wo, beispielsweise unter den Bedingungen von Wissensgenerierung oder Innovationsprozessen, das Arbeitsziel nicht mehr definiert und vorgegeben sein kann. Der Arbeitende selbst muss seine Aufgabe definieren. Da dies nur auf der Grundlage seiner Fachlichkeit möglich ist, muss diese selbstreflexiv angelegt sein.

Die Ausbildung der Arbeitsplatzkompetenz erfolgt ausgehend vom subjektiven Reflexionsstandort des Lernenden, der in diesem Konzept gleichbedeutend ist mit der beruflichen Identität, in der Welt- und Selbstsicht des Lernenden miteinander verschränkt sind und von der her sich bestimmt, wie Lernzusammenhänge aufgenommen, berufliche Aufgaben aufgefasst werden und die Verantwortung für einen Aufgabenbereich übernommen wird. U. a. in diesem Punkt werden Defizite des Konzepts der Schlüsselqualifikationen produktiv aufgegriffen, das die subjektive Dimension des Umgangs mit Arbeits- und Qualifizierungsansprüchen nicht berücksichtigt (vgl. Drees, 2000).

Im Kontext des Leitbilds «Ganzheitliche Arbeitsgestaltungscompetenz» verändert sich die berufliche Aufgabenwahrnehmung grundlegend, und zwar vor allem in zwei Dimensionen: Die nomologische Orientierung

auf scheinbar natürliche Vorbedingungen für das Handeln, denen nur entsprochen werden kann, und die monologische Orientierung auf einzig richtige Deutungen werden aufgegeben. Die Bearbeitung beruflicher Aufgaben wird als ein prinzipiell kontingenter Prozess aufgefasst, in dem sich Entscheidungsoptionen erst im Verlauf reduzieren. Dies geschieht immer in Vorgängen sozialer Aushandlung, also in dialogischen Formen. Als Ergebnis gewinnt der Arbeitende allgemeine, «kontextualisierte» Verantwortlichkeit für den Prozess der Arbeitsgestaltung, dem durch kontextangemessenes fachliches Handeln nur mehr bei Reflexion des Gesamtumfangs der Fachlichkeit entsprochen werden kann.

Eine solche berufliche Kompetenz ist allein durch das Hineinwachsen in diese Form der Aufgabenwahrnehmung schon während der beruflichen Ausbildung und deren Gestaltung in der zur Entwicklung reflexiver Fachlichkeit und beruflicher Identität vorausgesetzten Form, nämlich als kontingenter, dialogischer und auf kontinuierliche Weiterführung angelegter Prozess, möglich.

Es sei am Ende dieses Überblicks noch einmal darauf hingewiesen, dass mit den Darstellungen nicht betriebliche Realität beschrieben wurde. Vielmehr waren theoretische Begründungen für Lehr-/Lernkonzepte Gegenstand des Interesses, denen Impulse für die Diskussion oder die praktische Realisierung von Praxisreflexion abzugewinnen sind. Ihre praktische Relevanz beschränkt sich in der Regel auf die Orte, oft auch auf den Zeitraum ihrer Erprobung oder eng umgrenzte Bereiche mit spezifischen, meist grossbetrieblichen Interessen. Die Beispiele markieren Anknüpfungspunkte für Forschungsaktivitäten und das individuelle Interesse von Ausbildungspersonal an der Initiierung systematischer Praxisreflexion.

3 Ansätze und Möglichkeitsräume – Strukturelle und personale Vorbedingungen für die Praxisreflexion in der betrieblichen Bildung

Die vor diesem Hintergrund angekündigte eher perspektivische Hinwendung zur Thematik «Praxisreflexion» muss diese unter dem Aspekt der Vorbedingungen für mögliche Aktivitäten und Initiativen formeller und informeller Art betrachten. Sowohl zu einer systematisch vorgesehenen als auch zu einer individuell initiierten Praxisreflexion bedarf es bestimmter struktureller und personaler Vorbedingungen, wenn eine solche überhaupt in Betracht kommen oder im gegebenen Fall realisierbar sein soll:

- Bei sehr unterschiedlichen Strukturierungsgraden der Ausbildung in Unternehmen verschiedener Grössen, Branchen, Technisierungsgrade, Organisations- und Führungsformen in Handwerk, Industrie, Handel und Dienstleistungsbereich entstehen variante Realisierungsformen betrieblicher Ausbildung. Darin wiederum können sich einerseits unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade, Systemisierungsformen und Traditionen für Aktivitäten der Praxisreflexion, andererseits unterschiedlich bemessene Möglichkeitsräume für individuelle Initiativen ergeben.
- Auf der personalen Seite entscheiden u. a. die berufspädagogischen Vorstellungen, das Aufgabenverständnis und der Grad des beruflichen Engagements der mit Ausbildungsaufgaben befassten Mitarbeiter in den Betrieben darüber, ob und wie Vorgaben zur Praxisreflexion aufgegriffen und umgesetzt werden bzw. ob vor dem Hintergrund des berufspädagogischen Informations- und Reflexionsstandes die Aufarbeitung von Praxiserfahrungen als berufspädagogische Notwendigkeit bzw. individuell verfügbare Handlungsoption überhaupt in den Blick kommt.

3.1 Strukturierungstypen betrieblicher Ausbildung und Praxisreflexion

Zuerst geht es also um den Zusammenhang zwischen Graden und Ausprägungen der Strukturierung betrieblicher Ausbildung und den vorfindlichen Formen von Praxisreflexion, insofern verschiedene Strukturierungstypen letztere in unterschiedlichen Massen und Formen

- systematisch vorsehen und vorgeben oder
- Möglichkeitsräume für diesbezügliche Initiative von Einzelpersonen oder Gruppen bieten.

Die Autoren haben 1998 als ein «Nebenprodukt» einer Untersuchung zum Thema «Lernortkooperation» (Pätzold, Drees & Thiele, 1998) eine Differenzierung betrieblicher Ausbildungsrealitäten nach Strukturierungstypen vorgeschlagen. Danach können Muster vergleichbarer Ausprägungen von Strukturen betrieblicher Ausbildung aufgrund der Analyse des organisatorischen Rahmens der Ausbildung und der Differenziertheit von berufspädagogischen Vorgaben unterschieden werden, die gemeinsam das Ausbildungshandeln im Betrieb anleiten sollen. Diese Systematik soll auch hier zugrunde gelegt werden.

Als organisatorischer Rahmen der Ausbildung werden die Grössen zusammengefasst, die die materiellen Grundbedingungen für die Durchführung der Ausbildung auf gesamtbetrieblicher Ebene schaffen. Zur Differenzierung von Niveaus und Formen dieser Dimension der Strukturierung sind zwei Indikatoren massgebend:

Erster Indikator ist das Mass an Verselbstständigung der Ausbildung gegenüber der betrieblichen Arbeit und die damit verbundene Form ihrer Einbettung in das betriebliche Organisationsgefüge. Hauptmerkmale für ein hohes Mass an Verselbstständigung sind

- der Anteil lehrwerkstattgebundener, produktionsunabhängiger Lernprozesse am Gesamt der Ausbildung,
- der Einsatz hauptberuflichen Ausbildungspersonals,
- definierte Zugangswege, Rekrutierungspraxen und Qualifikationsvoraussetzungen für das Ausbildungspersonal,
- betrieblicher und tariflicher Status des Personals,
- definierte ausbildungsbezogene Tätigkeitsprofile.

Das Mass, in dem die Ausbildung gegenüber den betrieblichen Arbeitsprozessen verselbstständigt ist, beeinflusst die Möglichkeiten, einer Praxisreflexion eigenständigen Raum zu verschaffen. Mit dem Autonomiegrad der Ausbildung wächst die Wahrscheinlichkeit, dass zumindest einzelne hauptberufliche Ausbilder mit zumindest einem Grundmass an berufspädagogischer Durchdringungstiefe beschäftigt sind, die Praxisreflexion bewusst als Element des Ausbildungsprozesses implementieren oder kriteriengeleitet umsetzen können.

Zweiter Indikator sind Grad und Form der Binnendifferenzierung der Ausbildung. Merkmale dafür sind im Wesentlichen

- die Prinzipien und Ausmasse der Arbeitsteilung und der internen Hierarchisierung,
- das Mass und die Form der Partizipation der einzelnen Funktionsträger an Entscheidungen über die Ablauforganisation,
- Masse und Formen der internen Organisation der Ausbildung, z. B. in Lehrwerkstatt und/oder Werkschule sowie der Organisation und der Systematisierung der Ausbildung in den Betriebsabteilungen.

Von den Formen der Binnendifferenzierung hängt es u. a. ab, welche Möglichkeiten in welchem Masse den einzelnen mit Ausbildungsaufgaben befassten Personen in einem Betrieb gegeben sind, berufspädagogische Handlungsformen, wie z. B. Praxisreflexion als berufliche Aufgaben, zu identifizieren und umzusetzen oder als persönliche Initiative in die tägliche Ausbildungsarbeit einzubeziehen bzw. sie zu initiieren.

Mit dem Kriterium «berufspädagogische Vorgaben» wird erfasst, ob und inwieweit der Ausbildung berufspädagogische Kategorien unterlegt sind, in denen eine Reflexion der Praxiserfahrung in der Ausbildung überhaupt als Notwendigkeit erkannt, thematisiert und als Aufgabe festgeschrieben wird. Indikatoren sind, neben der ausdrücklichen Benennung von Praxisreflexion als Element der Ausbildungsarbeit, das Mass, die Qualität und die inhaltliche berufspädagogische Orientierung solcher Begründungen und der darauf bezogenen didaktisch-methodischen Strukturierung des Ausbildungsgeschehens, wobei entscheidend ist, dass sich solche Konzeptionen, Programme und Vorgaben in der betrieblichen Ausbildungspraxis substanziell wiederfinden. Solche Indikatoren sind

- die sachlich-zeitliche Gliederung und Kontinuierung des Ausbildungsverlaufs durch betriebsspezifische Ausbildungspläne für die einzelnen Ausbildungsberufe und -jahre und
- die Kontrolle ihrer Umsetzung sowie
- die Abstimmung fachpraktischer, fachtheoretischer und betriebspraktischer Lernphasen,
- die Systematisierung berufsbezogenen Lernens an betrieblichen Einsatzorten durch didaktisch-methodische Formen, wie z. B. formelle Gespräche, schriftliche Berichte, Beobachtungsleitfragen, Lehrgänge, Kurse oder Projekte,
- die inhaltliche und formale Abstimmung betrieblicher und berufsschulischer Ausbildungsanteile,

- die auf die Tätigkeit des Ausbildungspersonals bezogenen Regelungen über die didaktisch-methodische Dimension.

3.2 Strukturierungstypen betrieblicher Ausbildung

Wird betriebliche Ausbildung nach diesen Kriterien analysiert, so lassen sich grob drei Typen der Strukturierung betrieblicher Ausbildung unterscheiden, mit denen ganz unterschiedliche Vorbedingungen für die Praxisreflexion anzutreffen sind.

3.2.1 Strukturierungstyp «A»

Strukturierungstyp «A» zeichnet sich im Wesentlichen aus durch die weit reichende Verselbstständigung der Ausbildung gegenüber den Produktionsbereichen als eigenständige Abteilung mit eigenem Etat und die Beschäftigung hauptberuflichen Ausbildungspersonals. Hauptberufliche Ausbilder übernehmen Planung, Organisation und Durchführung des gesamten Ausbildungsganges in einer bestimmten Berufsgruppe, einschliesslich der Ausarbeitung von betriebsspezifischen Ausbildungs-, Zeit- und Einsatzplänen und von Ausbildungsunterlagen. In den Betriebsabteilungen werden Facharbeiter nebenberuflich und i. d. R. ohne formale Ausbilderqualifikation mit dem Einsatz und der Anweisung der Auszubildenden während der betriebspraktischen Phasen betraut.

Die Ausbildung beginnt im typischen Fall mit einer fachpraktisch orientierten Grundausbildung in einer Ausbildungswerkstatt, die durch interne Unterweisungen einen betriebsbezogenen theoretischen Hintergrund erhält. Je nach den für die einzelnen Ausbildungsberufe unterschiedlich gegebenen Möglichkeiten, die Jugendlichen in den Betriebsabteilungen einzusetzen, sind nach der Grundausbildung Phasen der Mitarbeit vorgesehen, bei denen eine direkte betriebspezifische Praxiserfahrung vermittelt werden soll. Die letzte Phase der Ausbildungszeit dient häufig der gezielten Prüfungsvorbereitung in der Ausbildungswerkstatt.

Die Thematik «Praxisreflexion» ist bei diesem Strukturierungstyp also im mittleren Ausbildungsabschnitt und im Kontext der Betriebseinsätze anzusprechen. Hier ist nach Formen des informellen oder durch Vorgaben strukturierten gezielten Aufgreifens der Erfahrungen mit der betrieblichen Berufsrealität zu fragen.

Generelles Kennzeichen der dem Strukturierungstyp «A» zugeordneten Ausbildung ist die Offenheit und Vielfalt ihrer Erscheinungsformen innerhalb der skizzierten Institutionalisierung und Organisationsstruktur. Grund dafür ist, dass sich die Aktivitäten auf der Ebene der den hauptberuflichen Ausbildern übergeordneten betrieblichen Ausbildungsinstanzen auf die verwaltungstechnischen und personalwirtschaftlichen Aspekte der Ausbildungsorganisation beschränken, die Bereitstellung der Räumlichkeiten, der Einrichtungen und der Ausstattung sowie des Personals. Die betriebsspezifische Gestaltung und Umsetzung der durch die Ausbildungsrahmenpläne vorgegebenen Inhalte der Ausbildung liegt bei den Ausbildern. Sie sind «Generalisten», die für das Gesamt der Planung und Durchführung der Ausbildung in einem Beruf zuständig sind. In ihren Positionen ist vollständig repräsentiert, was Berufsausbildung im jeweiligen Betrieb ausmacht. Das Ausbildungshandeln wird geleitet von den berufspädagogischen Vorstellungen, die die zuständigen Ausbilder als Synthese biographisch erworbener Denkmuster und Handlungsorientierungen und einer subjektiven Interpretation betrieblicher (Ausbildungs-)Ziele, bei Berücksichtigung formalrechtlicher Vorgaben, ihrer Tätigkeit selbst unterlegen.

Was in einem Ausbildungsgefüge dieses Typs im Hinblick auf Praxisreflexion praktisch unternommen wird – in Umsetzung von Vorgaben oder auf eigene Veranlassung – hängt in besonderem Masse vom berufspädagogischen Reflexionsgrad, von den Kriterien und von der Initiative und vom Engagement der einzelnen Person ab. Die dem Ausbildungspersonal durch das Tätigkeits- und Anforderungsprofil zugestandenen Freiräume und der breite Verantwortungsbereich, der ihm übertragen ist, schaffen Bedingungen, die dem Ausbildungspersonal erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten für das berufspädagogische Handeln eröffnen, wie sie es für notwendig erachten, und damit auch für die Initiierung von Praxisreflexion.

3.2.2 Strukturierungstyp «B»

Strukturierungstyp «B» bezeichnet generell Bedingungen von Ausbildung, in denen – stets auf der Grundlage eines gegenüber dem Strukturierungstyp «A» höheren Grades der Organisation der Ausbildung und einer aufgrund innerbetrieblicher Notwendigkeiten strafferen Organisation der Ausbildungsgänge – differenzierte Ausbildungskonzepte vorgegeben und umgesetzt werden (müssen).

Die Regelung der Zuständigkeiten in Unternehmen, in denen in diesem Sinne hoch strukturierte Ausbildung zu finden ist, entspricht in den meisten Fällen dem folgenden Muster: Die Ausbildung ist dem personaldirektoriellen Bereich zugeordnet und eine zentrale Ausbildungsleitung eingerichtet. Hier werden rahmensetzende Entscheidungen u. a. über die Verwendung des Etats, die übergreifenden Organisationslinien der Ausbildung und die Personalstruktur und die jährlichen Auszubildendenzahlen getroffen. Die Ausbildungsleitung erstellt in Zusammenarbeit mit den Abteilungen betriebliche Ausbildungspläne und Ausbildungsmaterialien. Teil des Ausbildungsgesamtkonzepts sind auch hier betriebspraktische Ausbildungsphasen, die in den Rahmen eines exakt geplanten betrieblichen Umlaufs gefasst sind.

Das Personalgefüge ist komplex: Fachgruppen- bzw. Ausbildungsgruppenleiter sind für Organisation und Durchführung der Ausbildung in einer Gruppe inhaltlich verbundener Ausbildungsberufe, thematisch benachbarter Lehrgänge oder für Sonderbereiche (wie Fremdausbildung und Förderkurse) zuständig. Für die Unterweisung in den einzelnen Abteilungen werden hauptberufliche Ausbilder eingesetzt, deren Zuständigkeiten sich mit wachsender Zahl der Auszubildenden und Ausbildungsberufe zunehmend inhaltlich spezialisieren und hierarchisch differenzieren. Sie sind zuständig für eng begrenzte Tätigkeitsausschnitte. Mit der Anleitung in den betriebspraktischen Ausbildungsphasen werden nebenberufliche Ausbilder unter verschiedenen Bezeichnungen betraut, die Auszubildende parallel zur Erledigung ihrer Arbeitsaufgaben in die betriebs- und arbeitsplatzspezifisch anfallenden beruflichen Arbeiten einführen. Sie werden z. T. theoretisch auf ihre Ausbildungsaufgabe vorbereitet bzw. entsprechend weitergebildet.

Von Bedeutung für die hier verhandelte Thematik ist die den Strukturierungstyp «B» kennzeichnende vertikale und horizontale Aufgabendifferenzierung. Der Aufgabenkomplex beruflicher Ausbildung im Betrieb, der sich im Strukturierungstyp «A» in den Positionen der hauptberuflichen Ausbilder nahezu vollständig vereinigt findet, ist hier in Einzelfunktionen aufgespalten, die je für sich hauptberuflich übernommen werden. Es entstehen bei unterschiedlichen Überschneidungen dieser Ausbildungstypiken spezialisierte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten.

Die Durchführung berufstheoretischer Unterweisungen wird von z. T. eigens zu diesem Zweck angestelltem Personal geleistet. Dessen Aufgabe ist es, eine naturwissenschaftlich-technische Grundlage für die praktische Ausbildung in Ausbildungswerkstätten und im betrieblichen Umlauf zu schaffen und gegebenenfalls eine betriebsbezogene Ergänzung oder Aufarbeitung der Unterrichtsinhalte, die in der Berufsschule vermittelt werden.

Das hohe Mass an Arbeitsteilung in der Ausbildung und die enge Schneidung der Tätigkeitsprofile bieten für den einzelnen Ausbilder nur relativ kleine Möglichkeitsräume. Nur an zwei innerbetrieblichen Lernorten und praktiziert von den dort eingesetzten Ausbildern sind Formen der Praxisreflexion und entsprechende Initiativen vorstellbar: Zum einen bieten sich während des betrieblichen Umlaufs den an den Stationen mit der Betreuung der Auszubildenden befassten und oft zumindest ansatzweise berufspädagogisch vorbereiteten nebenberuflichen Ausbildern im Rahmen der Möglichkeiten, die deren berufliche Hauptaufgabe ihnen lässt, Ansatzpunkte. Zum anderen scheint für die Lernphasen in Lehrwerkstätten oder im Werkschulunterricht, die den betrieblichen Umlauf unterbrechen, die Auseinandersetzung mit den dort gewonnenen Eindrücken und Erfahrungen geradezu angelegt. In der Ausbildungsleitung besteht darüber hinaus die Möglichkeit, bei der Ausbildungsplanung Zeitanteile für die Praxisreflexion vorzusehen, sie verbindlich vorzugeben und die Kompetenz der Ausbilder zur Durchführung systematisch zu fördern.

3.2.3 Strukturierungstyp «C»

Ausbildung des Strukturierungstyps «C» ist vor allem dort zu finden, wo die (eigentlichen) Interessen gegenüber der Ausbildung, die angestrebten Qualifikationsprofile und quantitative Bewältigungsnotwendigkeiten im Betrieb Strukturierungsmassnahmen nicht erzwingen. Dies ist u. a. dann der Fall, wenn

- die Zahl der Auszubildenden gering ist und in wenigen oder in nur einem Beruf ausgebildet wird,
- die Arbeitsverfahren und die eingesetzten technischen Aggregate wenig komplex sind,
- der betriebsspezifische Qualifikationsbedarf zum grossen Teil über Praxiserfahrungen zu decken ist und den ordnungsrechtlichen Vorgaben ohne Strukturierungsmassnahmen zumindest formal entsprochen werden kann.

Ausbildung des Strukturierungstyps «C» unterscheidet sich von den bisher dargestellten Formen dadurch, dass sie nur in geringem Masse eine Systematisierung durch Vorgaben über den Ausbildungsablauf erfährt und ferner selten, in der Regel gar nicht, Lernsituationen vorsieht, die aufgrund formaler Regelung aus den betrieblichen Arbeitsprozessen herausgehoben sind. Kennzeichnend ist hier die unmittelbare und zumeist voll-

zeitliche Anbindung der Lernprozesse an die im Betrieb oder an wechselnden Einsatzorten ausserhalb des Betriebs anfallenden Arbeiten. Die Lernmittel der Auszubildenden sind in diesem Fall identisch mit den für die Erledigung der Arbeitsaufträge im Betrieb vorhandenen Maschinen, Werkzeugen und Materialien.

Praxisreflexion wird unter diesen Bedingungen theoretisch möglich, wenn die nebenberuflichen Ausbilder in ihrem Tagesgeschäft Zeiträume finden oder schaffen (können), in denen Gespräche mit den Auszubildenden stattfinden können. In der Praxis ist dem nur im Ausnahmefall berufspädagogisch vorbereiteten (nebenberuflichen) Ausbildungspersonal aber die Funktion als Organisator von Lernprozessen meist nicht einmal bewusst, im betrieblichen Alltagsgeschäft wird sie nicht thematisiert.

3.3 Personale Bestimmungsmomente

Zielgerichtetes und kriteriengeleitetes Handeln zur Initiierung von Praxisreflexion ist ausschliesslich vor dem Hintergrund eines berufspädagogischen Bewusstseins von dessen Sinn und Zielen möglich. Der durch Aus- und Weiterbildung begründete Reflexionsstand der Ausbilder selbst ist daher von grosser Bedeutung (vgl. Pätzold, 1997). Was diejenigen, die gelernt haben, die damit verbundenen Möglichkeitsräume gezielt für pädagogische Absichten zu nutzen, als ein erhebliches Mass an Handlungsfreiheit aufgreifen können, stellt die anderen in ein Handlungsfeld, in dem es aufgrund des Fehlens irgendwelcher Kausalrelationen und zielicherer Rezepte schwer fällt, das Handeln in Anwendung der gewohnten Denkmuster zu regulieren. Wer gar nicht einmal um die pädagogische Dimension seines beruflichen Handelns weiss, erzielt zwar pädagogische Effekte, hat aber keinerlei willentlichen Einfluss darauf.

Sollen also personale Vorbedingungen benannt werden, aus denen sich günstige Voraussetzungen für die Initiierung von Praxisreflexion ergeben können, so steht diese also allen voran:

- Die Ausbilder müssen zuerst überhaupt ein Bewusstsein davon haben, dass sie berufspädagogische Aufgaben versehen und dass in deren Rahmen eine Option «Praxisreflexion» – und mit welchen Absichten – durch ihr Handeln realisiert werden kann und soll. Was selbstverständlich klingt, ist alles andere als dies: In weiten Bereichen nebenberuflicher Ausbildertätigkeit, die nach wie vor den Normalfall betrieblicher Ausbildung darstellt, ist die Thematisierung der Arbeits- und darin der Ausbildungsaufgaben nicht strukturell vorgesehen und müss-

te aufgrund individueller Initiative erfolgen. Dies ist für die Thematik deshalb hochrelevant, weil die angesprochenen Ausbilder eben gerade in den Praxisteilen der Ausbildung mit den Auszubildenden zusammenarbeiten.

- Wenn Ausbilder Praxisreflexion als bewusst verfolgtes Handeln übernehmen sollen, reicht es nicht, sie mit dieser Aufgabe bloss zu konfrontieren. Sie kann nur vor dem Hintergrund eines übergeordneten berufspädagogischen Verständnisses erfolgen, aus dem heraus sich die Notwendigkeit erschliesst. Dies wiederum setzt die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit Sinn und Zielen des berufsbezogenen Lernens und die kontinuierliche Fortführung der Kriterien- und Zielbildung voraus.
- Wo Praxisreflexion intendiert, den Ausbildern als vorgegebener oder eigener Handlungsanspruch präsent ist und motiviert umgesetzt werden soll, ist im Weiteren Methodenwissen unabdingbar. Darüber kann in der Regel umso wahrscheinlicher verfügt werden, je umfangreicher die systematisch vermittelte berufspädagogische Kompetenz ist.
- Ob eine berufliche Aufgabe motiviert übernommen wird, hängt von mannigfachen Umständen ab. Die im Rahmen von Forschungsprojekten an der Universität Dortmund im Zusammenhang mit vergleichbaren beruflichen Handlungsansprüchen (Lernortkooperation, Handlungsorientierung, Projektlernen und Umweltbildung) erbrachten Aufschlüsse deuten allerdings auf die besondere Bedeutung bestimmter Aspekte hin: Die Aufgabe muss zumindest hinsichtlich ihrer Ziele und ihres Sinns im Kontext des Ausbildungsprozesses durchschaubar bzw. durchschaut sein. Es muss zudem deutlich sichtbar werden, dass eine Aufgabe «wahrhaftig» ist, d. h. sie nicht nur als unbestimmter formaler Anspruch kursiert, sondern auch wirklich erfüllt werden soll. Hinweise darauf werden z. B. aus der Beobachtung der Bemühungen um die organisatorische und inventarische Voraussetzung für die Erfüllung der Aufgabe gezogen. Es muss ein echtes Interesse an der Realisierung erkennbar werden, das sich mit einer persönlichen Sinnzumessung trifft.
- Sowohl bei vorgegebenen als auch bei selbstinitiierten Aktivitäten sind der Rückhalt und die Förderung durch Vorgesetzte und Kollegen bedeutend.
- Letztlich entscheidend ist, welche persönliche Rangansetzung für die Praxisreflexion als berufliches Handeln aufgrund der Gesamteinschätzung der Handlungssituation durch ihn selbst beim einzelnen Ausbilder entsteht, wobei die vorgenannten Kriterien eine besondere Bewandnis haben.

Erfahrungen verdichten sich zu reflektierten Handlungsmustern, wenn es gelingt, Entstehung und Wirkung im jeweiligen Kontext und im Subjekt zu deuten und zu erklären. Dazu braucht es Distanz, Bewusstsein, Vergleich, Alternativen und vor allem Interaktion mit anderen Menschen.

4 Forschungsfragen

Praxisreflexion erscheint bei der Sondierung ihrer Realisierungsformen in der Berufsbildungsdiskussion wie eine nicht mehr hinterfragte Selbstverständlichkeit, während sie in der betrieblichen Ausbildungspraxis als eigenständiger Ausbildungsanteil nicht thematisiert wird.

Einer forschenden Auseinandersetzung mit dem Konzept «Praxisreflexion» ebenso wie der Gestaltung entsprechender Lernsituationen in der Ausbildung muss aber die Klärung des Praxisbegriffs vorangehen. Für jede berufspädagogische Reflexion und jede didaktisch-methodische Modellierung ist es bedeutsam, welches Konzept von Praxis unterlegt wird, ob sie, um die wichtigsten zur Zeit diskutierten Varianten zu nennen, als anzueignende objektive Realität, als subjektives Konstrukt oder als Bedeutungsanordnung gesehen wird.

Zugleich ist die Interpretation der Aufgaben und des Verhältnisses der Lernorte abhängig von einer in Verbindung damit zu führenden Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Berufsausbildung. Die überkommene willkürliche und erst teilweise überholte Aufteilung, nach der als Praxis gilt, was im Betrieb und als Theorie, was in der Berufsschule gelernt wird, muss hinterfragt werden. Zu thematisieren wäre vor dem Hintergrund der unauftrennbaren Verbindung von Theorie und Praxis vor allem die Frage, wer definiert (definieren soll), was Praxis ist, in welcher Form und in welcher Tiefe sie theoretisch durchdrungen und inwieweit das Reflexionsergebnis «Theorie» praktisch werden darf.

Praxisreflexion erhält auch in der betrieblichen Ausbildung dann eine neue Dimension, wenn sie, wie es für einzelne Berufe prognostiziert wird, nicht mehr als Anpassung der Kompetenzausstattung an eine vorgegebene betriebliche Praxis, sondern als Befähigung zu deren Mitgestaltung und Weiterentwicklung verlangt ist. In diesem Zusammenhang besteht Forschungsbedarf zu der Frage, welche Ansätze und Ansprüche sich im Berufsausbildungsalltag herausgebildet haben und wie die betriebliche Ausbildung entsprechenden Ansprüchen gerecht werden kann.

Praxisreflexion ist nicht nur ein didaktisches Mittel, um vorgegebene Lernzielkataloge abzuarbeiten, sie ist vor allem und in erster Linie selbst pädagogische Intention, die sich auf die Fähigkeit der Lernenden zur Reflexion ihrer eigenen Praxis bezieht. Praxisreflexion in der Ausbildung hat die wesentliche Perspektive, die Reflexion der Praxis als kontinuierliches Handeln den Lernenden selbst verfügbar zu machen und sie auf dem Weg zur Unabhängigkeit von Fremdrückmeldungen zu unterstützen.

Wie kann ein solcher Prozess in der Berufsausbildung sinnvoll initiiert und unterstützt werden?

Grundsätzlich ist Praxisreflexion unter dem Gesichtspunkt der Kompetenz des Ausbildungspersonals zu betrachten: Über welche Kompetenzen müssen Berufsausbilder verfügen und wie können sie diese entwickeln? Wie müssen Aus- und Weiterbildung in dieser Perspektive gestaltet sein?

Dies erfordert die theoriegeleitete, qualitätsorientierte und evaluationsgestützte Weiterentwicklung der institutionellen und organisatorischen Strukturen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene der betrieblichen Ausbildung, die durch berufspädagogische Forschung begründet, begleitet und dokumentiert werden muss. In diesem Zusammenhang entstehen auch Forschungsfragen nach den Erstellungskriterien und den Wirkungen von Ausbildungsplänen und Lehr-/Lernmaterialien.

Die Situation begründet einen Bedarf daran zu erfahren, wie die Wirklichkeit dieser erziehungswissenschaftlichen Standardanforderung an pädagogische Prozesse ist, und also an der dezidierten Bestandsaufnahme tatsächlich praktizierter Formen formeller und informeller Praxisreflexion. Zu den Leistungen solcher Forschung hätte es zu gehören festzustellen, welche Aspekte betrieblicher Praxis, zu der ja nicht nur die unmittelbare Ausführung der fachlichen, aufgabenbezogenen Handlungsprozesse gehört, der Reflexion zugeführt werden.

Praxisreflexion ist unabhängig von ihrem speziell pädagogischen Bedeutungsgehalt eine unaussetzbare Tatsache. Berufspädagogisch initiierte Praxisreflexion kann immer nur in der Betonung bestimmter Aspekte und Fragestellungen, der perspektivisch öffnenden Irritation ihrer Vorgänge und Ergebnisse, der Erschließung zusätzlicher Reflexionsfelder bestehen. Es geht um die Intensivierung und Vertiefung der jeder Praxis folgenden und vorausgehenden Reflexion. Als Orientierungsrahmen für berufspädagogische Aktivitäten ist es von daher von Interesse zu erarbeiten, nach welchen Gesichtspunkten und Kriterien, auf welche Weise und mit welchen Ergebnissen die Auszubildenden ihre Praxiserfahrungen im Alltag reflektieren.

5 Literatur

- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998). Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Perspektiven* (S. 15–87). Münster, New York, München, Berlin.
- Bauer, H. G. & Munz, C. (2000). Lernen, erfahrungsfähig zu werden. Ausbildung zum subjektivierenden Lernen und Handeln. In P. Dehnbostel & H. Novak (Hrsg.), *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte* (S. 24–33). Bielefeld.
- Bittmann, A., Erhard, H., Fischer, P. & Novak, H. (1992). Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experimentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In P. Dehnbostel, H. Holz & H. Novak, a.a.O., (S. 39–64).
- Boes, A., Baukrowitz, A. & Eckhardt, B. (1995). Herausforderung «Informationsgesellschaft». Die Aus- und Weiterbildung von IT-Fachkräften vor einer konzeptionellen Neuorientierung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 28. Jg., H. 2, (239–251).
- Borretty, R., Fink, R., Holzapfel, H. & Klein, U. (1988). *PETRA. Projekt- und Transferorientierte Ausbildung*. Berlin, München.
- Dehnbostel, P., Holz, H. & Novak, H. (Hrsg.). (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*. Berlin, Bonn.
- Dehnbostel, P. (2000). Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkt für eine neue Lernkultur? In P. Dehnbostel & H. Novak (Hrsg.), *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte* (S. 103–114). Bielefeld.
- Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (2004). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (19–30). Stuttgart.
- Drees, G. & Pätzold, G. (2002). Lernfelder und Lernsituationen – Realisierungsstrategien in Berufskollegs. *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik*, Bd. 31. Bochum.
- Drees, G. (2000). Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsbildung im Beruf – Historisch-systematische Reflexionen. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. Forums zur Berufsbildungsforschung 1999 an der Universität Paderborn* (S. 383–390). Zugleich: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 238. Nürnberg.
- Euler, D. & Pätzold, G. (2004). *Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der BLK*. Heft 120. Bonn.

- Greinert, W.-D. & Meyser, J. (1996). Lernchancen in Produktionsschulen. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der Berufsbildung* (S. 132–143). Stuttgart.
- Hahne, K. (1999). Weiterentwicklung des auftragsorientierten Lernens im Handwerk durch Lernortkooperation mit Auftragstypen-Leittexten. In K. Jenewein (Hrsg.), *Lernen und Arbeiten in der dualen Berufsbildung*. Duisburg.
- Hahne, K. (2004). Arbeits- und auftragsorientiertes E-Learning im Handwerk. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (130–141). Stuttgart.
- Heeg, F. J. & Münch, J. (1993). *Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung*. Stuttgart, Dresden.
- Heidack, C. (Hrsg.). (1993). *Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. München.
- Helbich, B. (1994). *Kooperatives Lernen in Arbeitsstrukturen. Qualifizierung und Organisationsentwicklung in der Stahlindustrie*. Frankfurt a. M.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.
- Lipsmeier, A. & Pätzold, G. (Hrsg.). (2000). Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. *Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart.
- Merkens, H. (2004). Zur Lage der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 15, 29, 11–22*.
- Pätzold, G. (Hrsg.). (1997). *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996*. 2 Bände. Köln, Weimar, Wien.
- Pätzold, G., Drees, G. & Thiele, H. (1998). *Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich*. Baltmannsweiler.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln, Wien.
- Pätzold, G. & Lang, M. (1999). *Lernkulturen im Wandel*. Bielefeld.
- Schumann, M. (2001). *Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen*. In SOFI-Mitteilungen Nr. 31 <http://www.sofi-goettingen.de/frames/publik/mitt31/schumann.pdf>
- Severing, E. (2004). Selbstständiges Lernen in der betrieblichen Bildung – Beiträge aus Modellversuchen. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 107–116). Stuttgart.
- Stratenwerth, W. (Hrsg.). (1991). *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk*. Band I: Methodenkonzept. Band II: Basismaterialien. Köln.
- Stratenwerth, W. (2000). Auftragsorientiertes Lernen als konzeptionelle Leitidee für die Berufsausbildung in Handwerksbetrieben. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *«Impulse für die Wirtschaftspädagogik»*. St. Gallen.
- Zinke, G. (2004). Netz- und internetbasierte betriebliche Lernformen und Online-Communities. In P. Dehnbostel & G. Pätzold (Hrsg.), *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 117–129). Stuttgart.

Regionale Berufsbildungsnetzwerke: Eine Option für die Berufsbildung

Karl Wilbers

Gliederung

1 Übersicht	387
2 Die lehr-/lerntheoretische Relevanz	388
3 Die institutionell-systemische Relevanz	392
4 Die ökonomische Relevanz	405
5 Die disziplinierte Relevanz	407
6 Ausblick	409
7 Literatur	410

1 Übersicht

Der Beitrag zeigt die berufs- und wirtschaftspädagogische Bedeutung von regionalen Berufsbildungsnetzwerken auf. Eine solche Aufarbeitung könnte unter den verschiedensten Perspektiven erfolgen. So könnten Netzwerke in der Berufsbildung beispielsweise als Reflex auf Megatrends verstanden werden. Demnach spiegeln sich im Bildungsbereich umfassende, gesamtgesellschaftliche Strukturwandlungen in Richtung auf eine «Netzwerkgesellschaft» (Castells, 1996). Das folgende Legitimations- und Einbettungsvorhaben wird jedoch auf solche Linien begrenzt, die unmittelbar von berufs- und wirtschaftspädagogischem Interesse sein sollten. (1) Netzwerke haben eine lehr-/lerntheoretische Relevanz. (2) Netzwerke sind in einer institutionell-systemischen Perspektive ein zentrales Element bei der Gestaltung von berufsbildenden Schulen bzw. Bildungssystemen. (3) Netzwerke haben – in einer ökonomischen Perspektive – einen positiven Effekt auf die Wirtschaftlichkeit der Berufsbildung sowie auf die Regionalentwicklung. (4) Netzwerke haben – in einer disziplinären Perspektive – für den Diskurs um Berufsbildung in mehrfacher Hinsicht Integrationspotenziale.

2 Die lehr-/lerntheoretische Relevanz

Netzwerke sind in einer lehr-/lerntheoretischen Perspektive mehrfach relevant. Berufsbildungsnetzwerke stellen (1) begünstigende Kontexte für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen dar, sie fördern (2) den Aufbau handlungs- und transferorientierter Lehr-/Lernprozesse. Darüber hinaus können Berufsbildungsnetzwerke (3) einen Beitrag zur Differenzierung in und durch Berufsbildung leisten. Sie sind (4) Teil einer neuen Lehr-/Lernkultur und (5) eine Kontextbedingung für Schulleistung.

Ad 1) In der Berufsbildungsforschung herrscht Einigkeit, dass zur Erlangung der Berufsreife die *Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen* notwendig ist. Lempert (1995) bestimmt als «didaktischen Kern einer erfolversprechenden Berufsausbildung» das «Prinzip der Rotation, d. h. des fortgesetzten periodischen Wechsels zwischen Prozessen (auch inhaltlich) koordinierten systematischen und kasuistischen Lernens, dessen Verbindung allein die Aneignung professioneller Kompetenzen sichert» (S. 229). Mit dem Prinzip der Rotation wird nicht selten die Rotation in Institutionen – meist Schule und Betrieb – verbunden, was sich als ein institutioneller Fehlschluss erweist. Dies zeigt die Analyse von Achtenhagen (1996) in Fortführung anderer grundlegender Kritiken von Kell und Kutscha (1983) sowie Beck (1984), die Wilbers (2000) zusammenfasst. Systematisches Lernen und kasuistisches Lernen müssen nicht zwangsläufig an bestimmte Institutionen gebunden werden und verlangen auch nicht grundsätzlich mehrere Institutionen. Dies würde auch alle Anstrengungen zur Verbindung von kasuistischem und systematischem Lernen in einer Institution – etwa im Bereich der didaktischen Gestaltung von Lernbüros – ad absurdum führen. Die «Handlungslogik» (Formalziele) der jeweiligen Institutionen scheint jedoch bestimmte Lernprozesse näher zu legen bzw. einfacher zu machen als andere. So schliesst Lempert (1995): «Lernorte und Ausbildungsträger hingegen können je nach den gegebenen Verhältnissen flexibel gewählt werden und häufig mehr als nur zwei Partner umfassen. Zwar erscheinen in der Regel öffentliche Schulen für systematisches Lernen und private Betriebe für kasuistisches Lernen besonders geeignet» (S. 229). Dabei kommen grundsätzlich beide Einrichtungen und Träger, aber auch weitere Institutionen, in Betracht.

Ad 2) Berufsbildungsnetzwerke begünstigen den Aufbau *handlungs- und transferorientierter Lehr-/Lernprozesse*. Diese Argumentation wird von Euler (2003f.) bei der Reflexion der Lernortkooperation aufgebaut.

«Im Rahmen einer didaktischen Ziellanbindung wird Lernortkooperation als ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-/Lern-Prozessen in Schule und Betrieb verstanden. Ausgehend von der Prämisse, dass im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik sowohl in der schulischen als auch in der betrieblichen Ausbildung Theorie- und Praxisanteile miteinander zu verzahnen sind, ergibt sich ein Koordinationsbedarf im Hinblick auf die Frage, auf welche inhaltlichen Aufgaben- und Problemstellungen die Ausbildungsschwerpunkte innerhalb und zwischen den Lernorten bezogen werden sollen. Und unter der Zielsetzung, dass die Ausbildungsinhalte an authentischen Praxisproblemen ausgerichtet sein sollen, begründet sich insbesondere für die Berufsschule ein erhöhter Koordinationsbedarf, um den Praxisbezug über die Betriebe zu erschliessen und zu sichern» (S. 20). Sloane (2003a) zeigt, dass «die eigentlich nahe liegende Überlegung, nämlich die alternierende Ausbildung didaktisch zu reflektieren, ... bisher nur rudimentär behandelt worden» (S. 273) ist. Als Beispiele führt er Erkundungsprojekte und das Swinging-learning-arrangement an. In ähnlicher Weise begründet Esser (2002, 2003) einen «dualen Lerneffekt» (S. 231ff.) auf der Folie einer Berufsbildungskonzeption im Handwerk.

Ad 3) Berufsbildungsnetzwerke scheinen einen deutlichen Beitrag zur *differenzierten Förderung* von leistungsstarken und -schwächeren Lernern leisten zu können. In der deutschen Diskussion um die Förderung leistungsstarker Jugendlicher wird die Bedeutung von Zusatzqualifikationen herausgestellt. Erfahrungen aus dem Modellversuch ANUBA in Niedersachsen zeigen, dass Jugendliche Zusatzqualifikationen dann vornehmlich attraktiv finden, wenn sie von einem bekannten ausserschulischen Partner, wie der Kammer oder einem bedeutenden Hersteller, wie z. B. CISCO, durchgeführt bzw. zertifiziert werden und in diesem Sinne zumindest eine Teilvorwegnahme eines Weiterbildungsangebotes des ausserschulischen Partners zeigen. Gleichzeitig wird deutlich, dass dies für die Lehrkräfte der Schule zum Teil erhebliche Kooperationsanstrengungen und neue Kooperationsbezüge verlangt. Für den Bereich der Förderung benachteiligter bzw. leistungsschwächerer Jugendlicher wird im weiteren Verlauf der Arbeit eine lange Tradition der Kooperationsdiskussion in Deutschland nachgewiesen. Für die Schweiz kann hier auf die Erfahrungen mit dem Pilotprojekt KGL (Kaufmännische Gesamtlehre) verwiesen werden. Die kaufmännische Lehre in der Schweiz dauert im Regelfall drei Jahre und richtet sich an Jugendliche aus der Sekundarschule. Die Berufsschule KV Zürich Business School, nach eigenen Angaben die grösste Berufsschule in der Schweiz, bietet in Zusammenarbeit mit Lehrfirmen Jugendlichen aus der Realschule im Rahmen des Pilotversuchs KGL (Kaufmännische

Gesamtlehre), die Möglichkeit, diesen Lehrabschluss zu erreichen. Die wissenschaftliche Evaluierung weist für das Projekt durchweg positive Daten aus, nämlich hinsichtlich Akzeptanz, der Ergebnisse der Lehrabschlussprüfungen sowie der Übernahmequoten. Dabei haben die überwiegend positiv bewerteten Kooperationsbeziehungen eine grosse Bedeutung für das Pilotprojekt – etwa zur Realisierung der intendierten handlungsorientierten Konzeption. Inwieweit die Kooperationsbeziehungen «ursächlich» für die positive Datenlage sind, kann mit Hilfe der Evaluationsbefunde nicht geklärt werden (vgl. Arnold & Miethig, 1998).

Ad 4) Berufsbildungsnetzwerke sind Teil einer *neuen Lehr-Lernkultur*. Achtenhagen (2003) gibt einen Überblick über die «Strukturfelder fachdidaktischer Forschung und Lehre» (S. 63ff.). Darin betont er die Bedeutung einer «Neuen Lehr-Lernkultur» (S. 64), bei der es um die «Koope-ration aller Involvierten» (S. 64) gehe. Die Arbeiten zum Konzept der Communities of practice zeigten, welche Bedeutung neue Lehr- und Lernkulturen besitzen (S. 67). «Fragen kommunikativen und koope-rativen Handelns, vor allem im Austausch von Theorie und Praxis, er-fahren hier einen neuen Stellenwert; zugleich eröffnen sich neue Möglich-keiten ihrer Beantwortung. Wichtigstes Merkmal ist, dass man bereit ist, sein spezifisches Wissen für die Partner verfügbar zu machen, d. h. es nicht als «Herrschaftswissen» zurückzuhalten» (S. 68). In eine ähnliche Richtung zielt auch der «How People Learn»-Bericht (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Demnach impliziert der Stand der Forschung, ins-besondere im lerntheoretischen Bereich, dass Lernumgebungen (learning environments) vier zentrale Merkmale haben (sollten), nämlich «learner-centered», «knowledge-centered», «assessment-centered» und «commu-nity-centered» (S. 131ff.). «We use the term community centered to refer to several aspects of community, including the classroom as a community, the school as a community, and the degree to which students, teachers, and administrators feel connected to the larger community of homes, businesses, states, the nation and even the world» (S. 145f.).

Ad 5) Bildungsnetzwerke sind eine *Kontextbedingung für Schulleistung*. Dies wird an der Rolle von Sozialkapital deutlich (Wilbers, 2004; Wilbers, 2004a). Sozialkapital wird in PISA als Element des Bedingungs-bereiches von Schulleistungen erfasst. Primäres Ziel des OECD-Projektes PISA (Programme for International Student Assessment) ist es, die Kom-petenzen von Jugendlichen, d. h. der 15-Jährigen sowie in Deutschland und der Schweiz der 9. Jahrgangsstufe, in bestimmten Bereichen, nämlich Lesen (Reading Literacy, Schwerpunkt PISA, 2000), Mathematik (Ma-thematical Literacy, Schwerpunkt PISA, 2003) und Naturwissenschaften (Scientific Literacy, Schwerpunkt PISA, 2006) zu bestimmen. Dabei

werden auch Kontextbedingungen der Schulleistung, wie z. B. schulische Bedingungen für das Lehren und Lernen oder der familiäre und soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, erhoben. Das Sozialkapital der Familie ist in PISA Element eines umfassenderen Modells der Bedingungen schulischer Leistungen (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 32ff.). Beim sozialen Kapital der Familie wird insbesondere auf die Struktur und Grösse der Familie, wie z. B. Familientypus oder Zahl der Geschwister sowie die Qualität, eingegangen. In PISA 2000 fand in Deutschland eine international einmalige Erweiterung des Bedingungsrahmens von Schulleistungen statt. «Im internationalen Bericht erschöpft sich die Kontextualisierung der dargestellten bivariaten Zusammenhänge von Schulmerkmalen und Schülerleistungen auf den Hinweis einer möglichen Konfundierung mit unterschiedlichen Bildungsgängen und einer damit einhergehenden Selektion der Schülerschaft nach Leistung und Sozialschicht» (Weiss & Steinert, 2001, S. 428f.). Es werden zwei Faktoren zum Sozialkapital der Schule gezählt, nämlich die «Kooperation und Netzwerke der Schule» sowie die «Ressourcenmobilisierung». Detaillierte Auswertungsergebnisse liegen nicht vor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Berufsbildungsnetzwerke in einer lehr-lerntheoretischen Perspektive nicht nur relevant, sondern attraktiv erscheinen.

3 Die institutionell-systemische Relevanz

In einer institutionell-systemischen Perspektive sind Netzwerke ein zentrales Element bei der Gestaltung von berufsbildenden Schulen bzw. Bildungssystemen. Abgehoben wird hier darauf, dass (1) Netzwerke ein Entwicklungspfad für das duale System sind sowie (2) ein zentrales Element in aktuellen Schulentwicklungsansätzen. Schliesslich wird (3) begründet, dass Netzwerke konstitutiv für die Legitimität und den Erfolgsausweis des Handelns von und in berufsbildenden Schule sind.

Ad 1) Netzwerke können vor dem Hintergrund einer *Pluralisierung des Berufsbildungssystems* gewürdigt werden. Lange Zeit galt das duale System als Paradestück. «Das duale System ist gleichsam das Zentrum der deutschen Berufsbildung und somit auch Fokus der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Andere Formen der beruflichen Erstausbildung in den Blick zu nehmen, erscheint dabei für Tätige in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen abwegig zu sein. Auch mahnende Hinweise aus dem (in der Regel deutschsprachigen) Ausland [...] werden nicht ausführlich gewürdigt. Eher ist man in Deutschland geneigt festzustellen, das duale System sei ein Markenzeichen [...], ein positiver Standortfaktor [...] oder gar ein Exportschlager [...], um den man Deutschland allenthalben beneide [...]. Eine wirkliche Rekonstruktion des dualen Systems hat es dann auch eigentlich nicht gegeben. Schliesslich hat in den letzten Jahren auch eine innerdeutsche Kritik eingesetzt, die zuweilen wieder sehr missionarisch geführt wird» (Sloane, 2003a, S. 266).

Schon 1995 entwirft Geissler für das duale System der Berufsbildung Perspektiven einer Weiterentwicklung. «Kommunale/regionale Netzwerke zwischen Berufsschulen, Betrieben und überbetrieblichen Bildungsanbietern (Innungen, Vereine, Volkshochschulen usw.)» (S. 23) seien aufzubauen. «In solchen Netzwerken können und sollten klassische Grenzbeziehungen zwischen Beruf und Berufsschule, zwischen Schul- und Erwachsenenbildung, und nicht zuletzt auch die zwischen den Zuständigkeitsdomänen (z. B. Bund und Ländern, öffentlichen und privaten Trägern usw.), aufgelöst werden [...]. Solche Netzwerke lassen sich in die bereits bestehenden Strukturen einfügen: Sie könnten von den bereits bisher «zuständigen Stellen», den Berufsbildungsausschüssen der Kammern, getragen werden» (Geissler, 1995, S. 23).

Der Diskurs um eine Pluralisierung des dualen Systems wird häufig in den Kontext eines Zweifels an der Funktionalität gestellt. In der Literatur werden spätestens mit Beginn der neunziger Jahre Vorbehalte gegen das

duale System der Berufsausbildung vorgebracht und eine Modernisierung des dualen Systems der Berufsbildung angemahnt, die Euler (1998) bilanziert. Kutscha (1998b) zeigt, dass es nicht um die spekulative Frage gehe, ob das duale System der Berufsausbildung seine Zukunft hinter oder vor sich habe, sondern um die Frage nach dem Entwicklungspfad des dualen Systems. «Dieser Entwicklungspfad ist gekennzeichnet durch mehr Flexibilität innerhalb des Ausbildungssystems, durch Dezentralisierung und Pluralisierung der Ausbildungsformen, durch den Bedeutungszuwachs der Weiterbildung im Verhältnis zur beruflichen Erstausbildung, kurz: durch enorm gesteigerte Komplexität der Binnenstruktur bei dynamischer Veränderung der Systemumwelt» (S. 16). Das System der beruflichen Ausbildung scheint sich so auf dem Pfad zunehmender Binnenkomplexität zu befinden. Bildhaft gesprochen interagieren das wirtschaftlich-gesellschaftliche System und das Bildungssystem entsprechend dem Prinzip der kommunizierenden Röhren mit der Wirkung eines Komplexitätsausgleichs bzw. zunehmender Entropie. Andere Formen der Alternanz gewinnen neben dem dualen System an Bedeutung.

Dobischat, Düsseldorf und Ross (2003) zeigen die Modernisierungsansprüche an die Berufsbildung in ihren Implikationen für die Weiterbildung auf. Sie sehen dabei zwei Lösungsrichtungen: Vernetzung und Regionalisierung. «Fasst man diesen Teil der Reformüberlegungen kursorisch zusammen, kann davon gesprochen werden, dass *eine* Problemlösung des defizitär beurteilten dualen Systems der Berufsausbildung in einer nur kooperativ zu bewältigenden Verzahnung und Modularisierung der Aus- und Weiterbildung und einer damit korrespondierenden Kooperation der Akteure gesehen wird. Eine *zweite* Lösung liegt in einem entsprechenden regionalen Ansatz: Nur wenn die Berufsbildung insgesamt [...] und das System der Ausbildung speziell durch die Regionalisierung ihrer Aktivitäten [...] regionalbezogene Anpassungsleistungen erbringen können, wird es möglich sein, die dargestellte Misere des Aus- und Weiterbildungssystems konstruktiv aufzufangen. Man wäre dann in der Lage, «berufliche Bildung für den Strukturwandel in Industrie und Handel» (Rauner, 1999, S. 195) den Erfordernissen wettbewerbsgerecht und somit adäquat anzupassen» (Dobischat, Düsseldorf & Ross, 2003, S. 490).

Euler (2003c) führt in einem Interview aus: «Wir erleben immer stärker, wie begrenzt die betrieblichen Ausbildungsressourcen sind, wie viele Jugendliche in staatlich finanzierten Warteschleifen landen. Dennoch ist Wirtschaft und Politik einseitig auf das duale System fixiert. Dabei ist die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule nur eine mögliche Organisationsform, um das Ziel – eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung

– zu erreichen [...]. Es gibt ja attraktive Lösungen – etwa Ausbildungen im Firmenverbund, in schulischer Trägerschaft oder überbetriebliche Formen» (S. 24). Auf die Frage nach dem Aufwand von «Lernortkombinationen» antwortet er: «Alles Neue erscheint zunächst aufwändig und mühsam – wird es aber doch zugelassen, bilden sich neue, praktikable Modelle und Wege heraus: Schulen bringen sich beispielsweise in regionale Bildungsnetzwerke ein oder organisieren Praxisphasen» (S. 24).

Abgehoben wird in diesem Kontext auch, aber nicht ausschliesslich, auf die Abfederung quantitativer Probleme des Berufsbildungssystems, d. h. etwa die Erschliessung neuer Ausbildungsplätze bzw. die Förderung weiterer Ausbildungsmöglichkeiten. Sie stehen vor allem bei Ausbildungsverbunden und vollzeitschulischen Bildungsangeboten im Vordergrund, wie noch gezeigt werden wird.

Ad 2) Netzwerke sind *konstitutives Element aktueller Entwicklungsansätze für berufsbildende Schulen*. Schulentwicklungsansätze, die die Besonderheiten berufsbildender Schulen aufnehmen, dürften immer noch rar sein. Huisinga und Lisop (1999, S. 286ff.) weisen auf lediglich zwei Konzepte hin, nämlich den St. Galler Ansatz sowie den Frankfurter Ansatz. In einem dieser Ansätze, nämlich dem Frankfurter Ansatz von Lisop (1998), sind Netzwerke grundlegend. So kritisiert Lisop (1998) an der Präzisierung von OE durch Rolf: «Diese Auffassung ist weit verbreitet. Sie stellt jedoch lediglich auf die Innenprozesse ab. Dadurch rücken sowohl der öffentliche Auftrag als auch gesellschaftliche Qualifikationserfordernisse in den Schatten» (S. 26). Sie entwirft ein magisches Dreieck der Schulentwicklung, das nach drei Aktionsfeldern ruft: «Eine erweiterte und verbesserte Professionalität, Trägerverbundsysteme bzw. -netzwerke und kollegiale Kompetenzaufteilung durch Organisationsentwicklung» (S. 30). Wilbers (2001b) begründet, dass gängige Schulentwicklungsansätze mit Blick auf Netzwerke «blinde Flecken» haben.

Betrachtet man die Entwicklungen der letzten Jahre, lassen sich meines Erachtens mehrere Strategien der Schulentwicklung unterscheiden. Neben einer zentralen Strategie, d. h. einer Gestaltung durch Gesetze usw., die unmodern geworden ist, aber immer noch Praxis zu sein scheint, sind für berufsbildende Schulen in meinen Augen mehrere, sich zum Teil überlappende Schulentwicklungsstrategien gewichtig: (a) Die Entwicklung von berufsbildenden Schulen durch (Teil-)Autonomisierung in der Tradition des New Public Managements, wie es beispielsweise durch lernfeldstrukturierte Curricula intendiert ist, (b) die Entwicklung von Schulen zu Kompetenzzentren, (c) die systematische Entwicklung der Einzelschule in der Region, in der Tradition der Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission und des Ansatzes im Projekt «Schule & Co.». In

diesen drei Ansätzen ist, wie nun gezeigt wird, das Netzwerkkonzept bzw. die Gestaltung von Bildungsnetzwerken zentral.

Ad a) In Deutschland sind klare Tendenzen zu erkennen, die *Teilautonomie von Schulen* zu erhöhen. Nach dem Konzept von Dubs (2002) bedeutet Schul(teil-)autonomie die Lehrplan(teil-)autonomie, die Finanz(teil-)autonomie sowie die Organisations(teil-)autonomie. Dabei hat in den letzten Jahren in Deutschland, nach einer politischen Inkraftsetzung, vor allem *ein* Aspekt der Schulautonomie beschäftigt, nämlich die Lehrplanautonomie. In Deutschland wurden mit den seit 1996 in mehreren Fassungen erschienenen «Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe» politisch neue Rahmenbedingungen gesetzt, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Diskussion um Lernfeldorientierung geführt haben (Lipsmeier & Pätzold, 2000; Bader & Sloane, 2000 sowie Huisinga, Lisop & Speier, 1999 u. a.). Bei lernfeldstrukturierten Curricula handelt es sich um offenere Curricula. «Der immer schon gegebene Spielraum durch Rahmenlehrpläne wird durch offene Curricula vergrößert. Für die beruflichen Schulen bedeutet das eine Erweiterung in zweifacher Hinsicht. Die pädagogische Professionalität muss (und kann endlich!) breiter werden. Und: Schulen erhalten die Chance, das zu verwirklichen, was bereits im vorigen Jahrhundert angedacht war, nämlich als Qualifizierungszentren bzw. Fördereinrichtungen der umliegenden Wirtschaftsregionen zu arbeiten» (Lisop, 1998, S. 17). D. h. es ergeben sich durch die Lernfeldorientierung bzw. eine erhöhte Lehrplanautonomie neue Chancen und Notwendigkeiten für eine Kooperation der Lernorte, wie beispielsweise Euler und Knippel (2000), Pätzold (2000, S. 82; 1999), Fischer und Gerds (2000, S. 96) sowie Klauser (2000, S. 193) darlegen.

Die erhöhte Teilautonomie in Lehrplanfragen ist nur *ein* Aspekt einer umfassenderen Vorstellung einer neuen Steuerung von Schule. In der Schweiz liegen eine Fülle von Erfahrungen mit der regionalen Steuerung der Berufsbildung sowie der Anwendung von neuen Steuerungsmodellen in Schulen vor. In Deutschland ist hingegen die Diskussion um neue Steuerungsmodelle relativ neu und hat zur Zeit ein starkes Gewicht. Naschold (2000a) bescheinigt Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern generell, d. h. nicht «nur» in Bezug auf das öffentliche Bildungswesen, einen «deutlichen Modernisierungsrückstand» (S. 76). Es verwundert so gesehen kaum, dass zur Zeit politische Initiativen unternommen werden. Gerade im deutschen Diskurs dient das Berufsbildungssystem

Dänemarks und der Niederlande als häufiger Referenzpunkt. Bemerkenswert am neuen Modell der Berufsbildung in Dänemark ist vor allem der starke Einfluss der Sozialparteien auf das Bildungssystem in Kombination mit Schulen, die über eine vergleichsweise hohe Lehrplan- und Budgetautonomie verfügen (UVM, 2000; Bertelsmann Stiftung, 1999). Eine Analyse der Lernortkooperation in der dänischen Berufsbildung findet sich bei Grollmann, Gottlieb und Kurz (2003). Als Referenzpunkt in der Diskussion dient auch häufig, wie etwa bei Baethge u. a. (1999, S. 43), das Beispiel der Niederlande. In den Niederlanden wurden mit dem Gesetz über Erwachsenenbildung und berufsbildenden Unterricht (Wet Educatie en Beroepsonderwijs WEB; vgl. OcenW, 1996) neben einer nationalen Qualifikationsstruktur die regionalen Ausbildungszentren (ROC) eingeführt. Die relativ autonomen ROC bieten Ausbildungsangebote auf allen Sektoren an, können «Kontraktaktivitäten» mit Betrieben und anderen Kunden, vor allem Arbeitsämtern, entfalten und sollen die Entwicklung von Netzwerken in der Region unterstützen (Hövels & Kutscha, 2001; Frommberger, 1998; Frietman & Hövels, 1997).

Die «neuen» Konzepte zur Steuerung im öffentlichen Sektor werden mit «New Public Management» (NPM) angesprochen. Die Modernisierung der Verwaltungen in den achtziger Jahren ging, so Haldemann (1998, S. 10), als New Public Management von Australien und Neuseeland aus. Die Übertragung von NPM auf die Bildungsverwaltung bzw. auf die Schule ist jedoch nicht unproblematisch. Dubs entwirft vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Schweiz auf der Grundlage des New Public Managements ein Gesamtkonzept einer teilautonomen Schule (Dubs, 2001b; Dubs, 2002; Dubs, 1998. Siehe auch Dubs, 1996; Dubs, 1994, Thom, Ritz & Steiner, 2002). Aktuell hebt die deutsche Diskussion stark auf Fragen der Budgetierung ab (Dubs, 2002; Wilbers, 2002j). Auch dem Personalmanagement an Schulen kommt dabei in jüngster Zeit besondere Aufmerksamkeit zu (Wilbers, 2002h). Das schulische Personalmanagement unterscheidet sich – beispielsweise unter dem Aspekt der Verbeamtung – deutlich vom Personalmanagement in Unternehmen. Es unterscheidet sich auch – beispielsweise mit Blick auf die hohe Selbstständigkeit überwiegend allein arbeitender Hochqualifizierter – vom Personalmanagement in anderen öffentlichen Betrieben. Bei der Verwaltung von Schulen zeigen sich grosse internationale Unterschiede. In PISA 2000 wurde auch das Lernumfeld und die Schulorganisation erhoben (OECD, 2001, S. 187ff.). Zur Erfassung der Autonomie von Schulen wurde erhoben, wer in welchen Bereichen «in der Schule» (z. B. Lehrkräfte, Schulleitung) die Hauptverantwortung trägt. Die Daten aus der Schulleitungsbefragung in PISA zeigen, dass deutsche Schulleitungen im

internationalen Vergleich geringere Handlungsspielräume im Bereich des Personalmanagements haben. Hinzu kommt ein «Generationenwechsel bisher unbekanntes Ausmasses [...]»: Rund ein Drittel aller Leitungsstellen müssen in den nächsten fünf Jahren neu besetzt werden und fast ein Drittel aller Lehrkräfte» (Daschner & Rolff, 2001, S. 4). In diesem Kontext spielen auch neue Formen der Ressourcenallokation, wie z. B. regionale Bildungsfonds (Bildungskommission NRW, 1995, S. 214; IK Bildung, 1999, S. 58) eine Rolle. In der Berufsbildungsforschung wurden mehrere neue Formen der Produktion regionaler Bildungspolitik, wie die Etablierung regionaler Bildungsdialoge (Heidegger & Rauner, 1997, S. 24; Rauner, 1999; Rauner & Riedel, 2000, S. 52ff.), die Fortentwicklung von Berufsbildungsausschüssen und die Verankerung von Berufsbildungs- bzw. Schulbeiräten (Wilbers, 2000h, S. 72ff.) vorgeschlagen. Diese Formen «kompensieren» die zurückgenommene etatistische Regulierung durch eine stärkere Korporatisierung. Exemplarisch kann hier das Konzept der regionalen Bildungsdialoge angeführt werden, das sich allerdings nicht vollständig auf den Aspekt der Politikproduktion reduzieren lässt. U. a. aus dem Konzept der offenen, dynamischen Beruflichkeit leitet die Forschungsgruppe um Rauner (vgl. Heidegger & Rauner, 1997; Rauner, 1999) die Notwendigkeit einer Institutionalisierung regionalisierter Berufsbildungsdialoge vor. «An ihm sollten Repräsentanten möglichst aller in der Berufsbildung Engagierten beteiligt werden: So vor allem Sozialparteien, Kammern, Berufsschulen, Weiterbildungsträger, Kommunen, Arbeitsamt und kommunal aktive Verbände etwa der Wohlfahrtspflege» (Heidegger & Rauner, 1997, S. 24). Zusammenfassend kann man sagen, dass eine erhöhte Teilautonomie die stärkere Einbindung der Schule in Netzwerke, z. B. durch eine Kontraktfähigkeit der Schule, erhöht, dass gleichzeitig aber auch die Notwendigkeiten, z. B. mit Blick auf den zurückgenommenen Staat, steigen.

Ad b) Netzwerke sind konstitutiv für die Entwicklung von Schulen oder überbetrieblichen Bildungsstätten zu *Kompetenzzentren*. Von Seiten der Bildungsgewerkschaften bzw. der Verbände für Lehrkräfte wurde angeregt, berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren zu entwickeln. In einer ganzen Reihe von Bundesländern sind, wie die Analysen von Kurz (2002, 2002a) sowie Rützel und Bendig (2002) zeigen, ausserdem Projekte gestartet, die neue rechtliche Rahmenbedingungen von Schulen entwickeln und erproben wollen. Hinzuweisen ist auf die Projekte «Selbstständige Schule NRW» (Nordrhein-Westfalen), «StebS – Stärkung der Eigenständigkeit beruflicher Schulen» (Baden-Württemberg), «Pro-ReKo» (Niedersachsen), «rbz – regionale Berufsbildungszentren» (Schleswig-Holstein) und «rebiz» (Bremen). Dabei sind nicht immer nur berufs-

bildende Schulen angesprochen. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Diskussion in der Bund-Länder-Kommission (BLK) um Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken auf berufsbildende Schulen und ihre traditionellen Partner (vgl. BLK, 2001; BLK, 2002). Schlegel, Generalsekretär der BLK, betont im Vorwort zu BLK 2002: «Dabei geht es um die Weiterentwicklung und den Ausbau der jeweils vorhandenen Profile und Stärken, um die effiziente und effektive optimale Nutzung regionaler Bildungsressourcen in einem Netzwerk der Berufsbildung. Wenn berufliche Schulen ihren Beitrag als ein Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken leisten sollen, dann stellt das auch neue organisatorische, Kooperations- und personelle Anforderungen an sie» (S. 3). Auch für Marwede (2003) ist die Einbettung in Kooperations- und Konkurrenzbezüge konstitutiv. Der Begriff des Kompetenzzentrums wird nicht einheitlich gebraucht. «Insgesamt ist die Begrifflichkeit sehr unscharf und unpräzise in der Verwendung. Auch wenn «Begriffsverwirrungen» für neue Entwicklungen typisch sind, verbergen sich dahinter auch unterschiedliche Zielsetzungen, Entwicklungsvorstellungen, Interessen, Sichtweisen, Hoffnungen und Befürchtungen» (Rützel & Bendig, 2002, S. 5). «Im Vergleich zu den berufsbildenden Schulen heutiger Prägung werden für regionale Berufsbildungszentren drei wesentliche Charakteristika von Weiterentwicklung thematisiert. Diese sind: grössere Autonomie, die Erweiterung des Aufgabenspektrums und die Kooperation» (Rützel & Bendig, 2002, S. 5). Eine ausführlichere Analyse auf der Folie des Berufsbildungsnetzwerkes bietet der Beitrag «Berufsbildende Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken?» von Wilbers (2003e), dessen Argumentation hier nicht wiederholt werden soll. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass die Einbettung in Netzwerke für das Konzept der Kompetenzzentren bei Schulen konstitutiv ist.

Ad c) *Regionale Vernetzung* kann als *Schulentwicklungsstrategie* verstanden werden. Bastian und Rolff (2002) weisen darauf hin, dass seit Beginn der 90er Jahre die einzelne Schule als «Motor der Schulentwicklung» (S. 51) gelte. Dabei liessen sich vor allem zwei Entwicklungsstrategien ausmachen: Erstens eine Strategie «der zentralen Entwicklungssteuerung durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse, usw.; dabei stehen die Interessen der Zentrale im Vordergrund» (S. 51). Zweitens eine Strategie der dezentralen Steuerung durch die Entwicklung von Einzelschulen; dabei stehen die Interessen der jeweiligen Schulen im Vordergrund» (S. 51). Allerdings: «Auf die Begrenztheit beider Strategien reagiert eine dritte Entwicklungsstrategie» (S. 51). In dieser Strategie, der systematischen Einzelschulentwicklung in der Region, werde der Versuch unternommen, «den Kontext von Schule dabei so einzubeziehen, dass die jeweiligen Entwick-

lungen der Schule verstärkt bzw. mit dem Umfeld in Beziehung gebracht werden» (S. 51).

Das Leitbild einer regionalen verankerten Schule wurde in der viel beachteten Denkschrift «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» der gleichnamigen Bildungskommission beim Ministerpräsidenten von NRW (vgl. Bildungskommission NRW, 1995) angeregt. In der Denkschrift wird die «stärkere Vernetzung» explizit als Folgerung für das Bildungswesen aufgrund der Forderung «Lebenslanges Lernen» ausgewiesen. Ein zentrales Instrument sind dabei die regionalen Bildungskommissionen (vgl. S. 181ff.). Die Kommission möchte mit dem Vorschlag «regional gestaltete Bildungslandschaften» dazu anregen, in den Regionen eine Infrastruktur miteinander vernetzter Bildungsangebote zu entwickeln und zu sichern, die für die Nutzer transparent und als System ökonomisch ist. Als zentrale Elemente des Konzepts der regional gestalteten Bildungslandschaften werden ausgemacht: «Die Erweiterung der Entscheidungskompetenzen und der schulorganisatorischen Optionen der kommunalen Schulträger, im Bedarfsfalle eine interkommunale, das heisst regionale Rahmenplanung für die Schulentwicklung, die Ergänzung der Entwicklungsplanungen der kommunalen Schulträger um qualitative Elemente und der Verknüpfung mit anderen kommunalen Gestaltungsbereichen, ein Arbeitsverbund der öffentlichen Träger mit der Wirtschaft als Träger von betrieblicher Ausbildung und beruflicher Weiterbildung und den öffentlichen und privaten Trägern der Weiterbildung» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 289). Dabei gelten als «Bildungsregionen ... in der Regel die Kreise und kreisfreien Städte» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 288).

Das gemeinsame Projekt «Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld», kurz «Schule & Co.», des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung steht in der Tradition der Denkschrift. Das Projekt wurde von 1997 bis 2002 durchgeführt. Im Projekt waren ca. 90 Schulen aller Schulformen vertreten. Es verfolgte anfänglich zwei Zielsetzungen: Qualitätsorientierte Selbststeuerung in Schulen und Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Als Bausteine regionaler Bildungslandschaften werden anfänglich genannt: Enge Beteiligung der Träger privater und öffentlicher Bildungseinrichtungen am Schulleben, Kooperation zwischen Schulen und öffentlichen Einrichtungen aus den Bereichen Jugendhilfe, Soziales, Kultur und Sport, Kooperation mit ausserschulischen Partnern, wie Wirtschaft, Handel, Handwerk, Arbeitnehmervvertretungen, Arbeitsämter und Kirchen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 1997, S. 12f.). Die Abschlussevaluation des Projektes von Bastian und Rolff (2002, S. 11f.) cha-

rakterisiert zunächst die Kooperation auf der Grundlage der Berichte der Schulen, wobei diese jedoch nicht verlässlich erscheinen. Im Vordergrund von Schullandschaften können gemeinsame Fortbildungen, die Gestaltung von Übergängen zwischen Schulstufen und -formen, eine erhöhte Transparenz sowie der Austausch über Methoden und Lernstrategien stehen. Derartige Entwicklungen können Schulen nach den Erfahrungen in Schule & Co. nicht alleine tragen, sondern bedürfen einer ausgetüftelten regionalen Unterstützung und Steuerung. Die Entwicklung einer regionalen Schul- und Bildungslandschaft sei einer Evaluation nicht leicht zugänglich. Schon in der Vorab-Evaluation vermerken Bastian und Rolff (2001): «Die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ist besonders schwer zu evaluieren, weil es davon keinen etablierten Begriff und deshalb auch keine klaren Evaluationskriterien gibt» (S. 44). Die Projektschulen hätten «(noch) kein ausgeprägtes Bewusstsein von der Bedeutung einer regionalen Schul- bzw. Entwicklungslandschaft, obwohl zahlreiche regional initiierte und koordinierte Kooperationen aufgebaut wurden» (Bastian & Rolff, 2002, S. 52). Ausserdem betonten die regionalen Steuergruppen, «dass ein Verständnis der Schulen für die Idee einer regionalen Bildungslandschaft noch gar nicht zu erwarten sei, da Schulen zunächst mit eigenen Entwicklungen beschäftigt seien» (Bastian & Rolff, 2002).

Bastian und Rolff (2002) bilanzieren: «Die Idee einer ‹regional gestalteten Bildungslandschaft› ist in der Tat ebenso überzeugend wie vage [...]. Überzeugend ist die Idee, weil Schulentwicklung ohne Unterstützungsleistungen nicht möglich ist und diese wiederum regional organisiert und koordiniert werden müssen, da nur so die notwendige Nähe zu den Schulen und unbürokratisch prompte Erledigung gewährleistet werden können. Vage ist die Idee, weil sie bisher nirgendwo vollständig realisiert und in der ‹Denkschrift› lediglich in den Konturen beschrieben ist» (S. 52f.). Allerdings kann auch nicht verkannt werden, dass erste Schritte in Schule & Co. unternommen und wertvolle Erfahrungen gesammelt wurden. In Schule & Co. sind «Vernetzungen von Schulen untereinander (‹Schullandschaft›) zu unterscheiden von Vernetzungen von Schulen mit nichtschulischen Einrichtungen und Institutionen in der Region (‹Bildungslandschaft›)» (Bastian & Rolff, 2001, S. 44). Bastian und Rolff (2002) zeigen auf, welche Elemente aufgenommen und welche Ideen der Bildungskommission (noch) vernachlässigt wurden.

Zusammenfassend sind Netzwerke konstitutiv in aktuellen Ansätzen zur Entwicklung berufsbildender Schulen, nämlich der Entwicklung von Schulen durch (Teil-)Autonomisierung, der Entwicklung von Schulen zu Kompetenzzentren sowie der regionalen Einzelentwicklung von Schule.

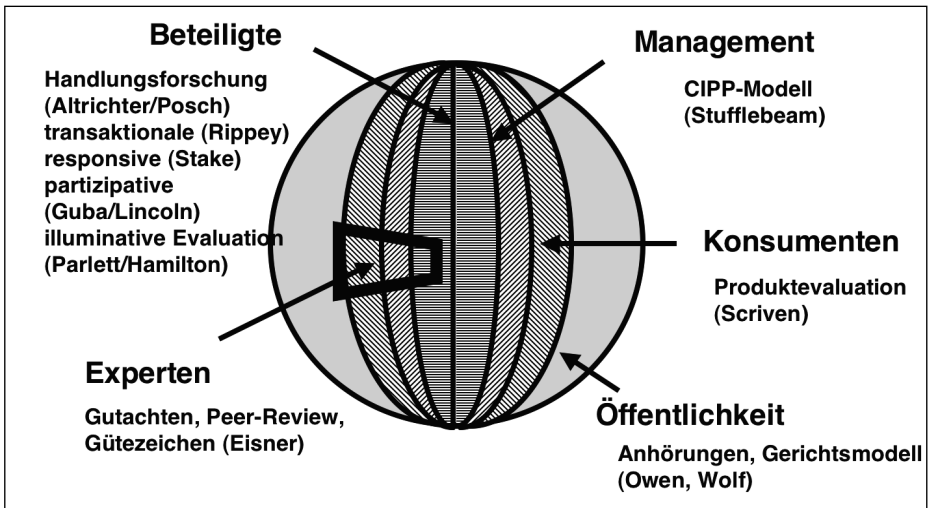
Ad 3) Daneben sind Netzwerke nach dem hier vertretenen Verständnis konstitutiv für die *Legitimität und den Erfolgs(ausweis) des Handelns von und in der berufsbildender Schule*. Insbesondere im Kontext der bildungspolitischen Rezeption der PISA-Ergebnisse liesse sich eine reduktionistische Konzeption von Erfolg und Legitimität des Handelns in Schule nachweisen. Ich werde hier gegenteilig folgern, dass eine Beseitigung eines solchen Missstandes eine radikale Neuorientierung erfordert, für die Netzwerke konstitutiv sind.

Dominierend bei der Frage nach der Legitimität des Handelns in Schule dürfte ein bürokratischer Ansatz sein. Handeln in der Schule ist deswegen legitim, weil es die Regulierung bürokratisch vorgeordneter Akteure im jeweiligen Systembildungskonzept reflektiert. Kennzeichnend für das berufsbildende Schulsystem in Deutschland ist eine zweifache Rationalität, d. h. zwei «Systembildungskonzepte» (Harney & Zymek, 1994; vgl. auch Hövels & Kutscha, 2001), nämlich «auf der einen Seite das staatlich (etaistisch) regulierte und beaufsichtigte System der allgemeinen und beruflichen Schulen (zu denen auch die Teilzeit-Berufsschulen des dualen Systems gehören) und auf der anderen Seite das korporative System der ausserschulischen Aus- und Weiterbildung» (S. 23). Das korporative System ist nicht, zum Beispiel durch Wahlen, demokratisch legitimiert. Im etaistischen System ist nur die Schulaufsicht im weiteren Sinne (Avenarius & Heckel, 2000, S. 234f.) demokratisch legitimiert. Es fällt auf, dass unter dem Stichwort «Teilautonomie von Schule» Tendenzen zu beobachten sind, sowohl die etaistische Regulierung, z. B. durch Neubewertung der Schulaufsicht, als auch die überregionale korporative Regulierung, z. B. bei den lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen und der damit verbundenen Lehrplanautonomie, zurückzufahren.

Der Erfolg bzw. die Qualität von Schule sind Gegenstand längerer Forschungsdebatten. Eine Übersicht geben Dubs (2003), Scheerens und Bosker (1997). Ohne hier verkennen zu wollen, dass dies den PISA-Forschenden selbst nicht geheuer ist und ohne die bemerkenswerten Forschungsleistungen im PISA-Ansatz übersehen zu wollen, ist die Engführung des Erfolgskriteriums von Schule auf Lernleistungen in bestimmten Bereichen, wie sie hier auch ohne detaillierten Nachweis für die politische Diskussion behauptet werden muss, befremdlich. Diese Reduktion des Erfolgsausweises begünstigt eine entsprechende Engführung des Managements. So ist beispielsweise in der betriebswirtschaftlichen Strategieforschung seit längerem nicht mehr die Orientierung an einfachen Kriterien wie dem Gewinn relevant. Die Evaluation der Leistung einer Schule durch die Testleistungen von Schülerinnen und Schülern ist in mehrfacher Hinsicht problematisch, selbst wenn man unterstellt, dass

die Tests den üblichen testtheoretischen Kriterien entsprechen. Baumgartner (2004) systematisiert die Evaluationsansätze in management-, konsumenten-, öffentlichkeits-, experten- sowie beteiligtenorientierte Ansätze.

Abbildung 3
Evaluationsansätze nach Baumgartner (2004)



Im Vergleich zu umfassenderen Evaluationsansätzen, wie z. B. dem CIPP-Modell von Stufflebeam, beschränkt sich die Evaluation von Schulleistung durch Tests auf eine einzige Grösse, nämlich einen Aspekt des Produktes. Selbst hier wird, nach einer Unterscheidung von Kirchbach und Wottwa (2002), «nur» der Output, d. h. die Erreichung der Lernziele, und nicht der Outcome, d. h. die «eigentliche Wirkung», also der erfolgte Transfer in die Berufs- oder Lebenspraxis, erfasst. Eine Neuorientierung der Legitimität und des Erfolges und damit letztlich auch des Managements von Schulen, muss dem Konzept der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit schenken. Die hier in Rede stehenden berufsbildenden Schulen sind im Regelfall öffentliche Institutionen. Dabei ist jedoch der Begriff der Öffentlichkeit polyvalent und hat in diesem Kontext mindestens vier Bedeutungsvarianten:

- Rechtliche Öffentlichkeit: Schulen sind öffentlich im rechtlichen Sinne, d. h. sie sind Körperschaften des öffentlichen Rechtes.

- Politische Öffentlichkeit: In demokratischen Gesellschaften übernimmt die politische Öffentlichkeit eine intermediäre Funktion zwischen Politik und Bürgern. Sie wird von Massenmedien, Parteien und Verbänden wahrgenommen.
- Öffentliche Meinung: Damit ist ein weites Bedeutungsspektrum angesprochen, das von der Aggregation demoskopisch gewonnener Aussagen über Einzelmeinungen bis hin zur «veröffentlichten Meinung» reicht.
- Kritische Öffentlichkeit: Öffentlichkeit ist hier der ideelle Ort ethischer Legitimation und geht auf die Kantsche Idee der Publizität, d. h. der Vertretbarkeit vor und gegenüber jedermann, gegenüber dem aufgeklärten und vernunftgeleiteten Publikum, zurück (vgl. Ulrich, 2001, S. 305ff.).

Bei der Rekonstruktion von Legitimität und Erfolg von Schulen ist die letztgenannte Vorstellung zentral. Zur Vermeidung eines möglichen Missverständnisses muss dabei betont werden, dass die Beurteilung der Legitimität über den Diskurs eine regulative Idee ist. Schule ist in diesem Konzept nicht einseitig dem Educanden, nicht einseitig der Wirtschaft oder einem regulierenden Staatssystem, sondern den Anspruchsgruppen (Stakeholdern) verpflichtet. Ein solcher Stakeholder-Ansatz ist für die Berufsbildung noch vergleichsweise neu.

Das Konzept der Anspruchsgruppen (Stakeholder) spielt im Management, insbesondere im Bereich der Wirtschaftsethik (Ulrich, 2001, S. 438ff.; Wilbers, 2004b), eine zentrale Rolle. Zwei unterschiedliche Ansätze, das strategische Anspruchsgruppenkonzept und das normativ-kritische Anspruchsgruppenkonzept, gehen dabei von unterschiedlichen Voraussetzungen aus und führen zu unterschiedlichen Abgrenzungen der Anspruchsgruppen. Nach dem strategischen Konzept sind Anspruchsgruppen (stakeholder) alle Gruppen, die unmittelbar oder mittelbar von der Tätigkeit der Institution bzw. ihrer Mitglieder betroffen sind: «A stakeholder in an organization is [...] any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization's objectives» (Freeman, 1984, S. 46). Die gegebene, heute schon als «klassisch» zu bezeichnende Definition stammt aus dem bahnbrechenden Werk «Strategic management: The stakeholder approach» von Freeman (1984). Stakeholder sind im strategischen Anspruchsgruppen-Konzept solche Gruppen, die ein Einflusspotenzial auf die Institution haben («who can affect»), aber auch solche, die «nur» betroffen sind («who [...] is affected»), die aber vielleicht ein aktuelles Einflusspotenzial entwickeln könnten.

Der normativ-kritische Anspruchsgruppenansatz (vgl. Ulrich, 2001) radikalisiert die Vorstellung der öffentlichen Exponiertheit von Institutionen und steht auf einer diskursethischen Grundlage: Stakeholder sind demnach alle Gruppen, «die gegenüber der Unternehmung legitime Ansprüche haben [...]. In einer engeren Variante des normativ-kritischen Konzepts gelten als Stakeholder nur die Vertragspartner und die unmittelbar vom unternehmerischen Handeln Betroffenen. In einer umfassenderen Variante wird darüber hinaus prinzipiell jeder mündigen Person das Recht zuerkannt, die Unternehmung hinsichtlich der moralischen Berechtigung ihres Tuns kritisch «anzusprechen», Einwände gegen dieses zu erheben und eine öffentliche Begründung fraglicher unternehmerischer Handlungsweisen, die die Öffentlichkeit interessiert, zu verlangen» (Ulrich, 2001, S. 442f.). Während Öffentlichkeit im strategischen Anspruchsgruppenkonzept ein Stakeholder unter anderen ist, ist Öffentlichkeit (Publizität) im normativ-kritischen Konzept eine philosophische Methode, die in der Tradition der Aufklärung (Kant) steht. Öffentlichkeit wird «der (oberste) systematische Ort der unternehmensethischen Legitimation» (Ulrich, 2001, S. 449).

Dieser Sachverhalt führt zu einem Accounting bzw. der Accountability öffentlicher Schulen. Die Kommunikation bzw. Aushandlung von Erfolg und Legitimität würde begünstigt durch eine Rechnungslegung von Schule bzw. Standards für die Rechnungslegung. Hier scheint ein Blick in die Wirtschaftswelt erhellend. In der Wirtschaftswelt beauftragt nach dem Prinzipal-Agent-Modell der Principal (Kapitalgeber) den Agent (Management). Dadurch wird eine Rechenschaftspflicht des Agents gegenüber dem Principal begründet. Für diese Rechnungslegung haben sich im Laufe der Zeit in der Wirtschaft bestimmte Regeln entwickelt (Generally Accepted Accounting Principles) und werden als Accounting Standards normiert. Die Einhaltung der Regeln wird dann durch Revisoren (auditors) «überprüft». Für öffentliche Schulen findet sich ein solches Rechenschaftslegungssystem (noch) nicht, wobei jedoch auch Schule «agent» ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Netzwerke auch für die Legitimität und den Erfolgsausweis des Handelns von und in berufsbildender Schule zentral sind.

4 Die ökonomische Relevanz

Die ökonomische Potenzialität von Berufsbildungsnetzwerken hat zwei Aspekte: die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit (siehe auch Marwede, 2003, S. 45f.) und den Beitrag zur Regionalentwicklung.

Berufsbildungsnetzwerke scheinen erstens ein Mittel zur Erhöhung der *Wirtschaftlichkeit im Berufsbildungssystem* zu sein. Aus Sicht der beteiligten Institutionen sind hier Motivlagen festzustellen, wie sie in der Betriebswirtschaftslehre, insbesondere mit Unternehmensnetzwerken, wie z. B. strategischen Allianzen bzw. Unternehmensnetzwerken und Unternehmensverbindungen, verbunden werden. Zu nennen ist hier das Ressourcen-Sharing, wie z. B. die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten oder Anlagen durch Schulen, überbetriebliche Bildungsstätten, Betriebe und Weiterbildungsträger. Zu ergänzen ist das Burden-Sharing oder das Volumenmotiv, d. h. die Partner teilen sich, z. B. bei Entwicklungsprojekten im Bereich des E-Learnings Risiken und Kosten oder erreichen erst zusammen eine kritische Masse, beispielsweise von Content oder Lernern.

Der zweite Aspekt betrifft die *Regionalentwicklung*. Sowohl Marx als auch Schumpeter haben die Bedeutung von Innovationen für Marktwirtschaften erkannt. Allerdings hat schon Schumpeter betont, dass Innovationen als Treibkraft der ökonomischen Entwicklung nicht allein dem Einzelerfinder überlassen werden können, sondern – etwa in Form von Forschungs- und Entwicklungsabteilungen – routinisiert werden müssen. Frühe Modelle des Innovationsprozesses wurden linear angelegt: Invention in der Grundlagen- und angewandten Forschung – Produkt-/Verfahrensentwicklung – Produktion – Diffusion/Vermarktung. Entsprechend setzte Innovationsförderung einseitig am Ausbau von Forschungskapazitäten an. Innovationen nehmen jedoch vielfach nicht von der Wissenschaft und Forschung ihren Ausgang, sondern von den Kunden, Technologie-Anwendern, Lieferanten oder Kooperationspartnern. Ausser F&E-Einrichtungen, Kunden und Lieferanten spielen auch die Beschäftigten selbst eine wichtige Rolle. Dies ist insbesondere bei kleinen (inkrementalen) Neuerungen der Fall (vgl. Maier & Tödting, 1996, S. 121f.). Neue Ansätze der Regionalentwicklung setzen nicht mehr wie vormals etwa beim Ausbau von Verkehrsinfrastrukturen usw. an, sondern betonen die Stärkung der endogenen Potenziale einer Region, den Auf- bzw. Ausbau von Innovationsnetzwerken bzw. innovativen Milieus (Maier & Tödting, 1996, S. 121f.). Die Feststellung von Regionen mit einer sehr hohen Dichte innovativer Aktivitäten war Ansatzpunkt der

Theorie des innovativen Milieus der GREMI (Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs; vgl. Camagni, 1991; Crevoisier, 1990). «Das innovative Unternehmen wird gleichsam als Produkt seiner lokalen Umgebung (des ‹Milieus›) betrachtet, und letzteres als der eigentliche Innovator gesehen» (Maier & Tödting, 1996, S. 97). «An innovative ‹milieu› may be defined as the set, or the complex network of mainly informal social relationships on a limited geographical area, often determining a specific external ‹image› and a specific internal ‹representation› and sense of belonging, which enhance the local capability through synergetic and collective learning processes» (Camagni, 1991a, S. 3). In den letzten Jahren ist es zu einer strategischen Neuorientierung der Regionalpolitik gekommen. Mobilitätsorientierte Strategien, die vornehmlich auf externe Entwicklungsimpulse setzen, werden zunehmend zugunsten endogener Strategien, wie die eigenständige Regionalentwicklung, endogene Regionalentwicklung oder Entwicklung von unten, verdrängt. Der Innovationsansatz muss dabei als endogene Strategie der Regionalpolitik gelten.

5 Die disziplinäre Relevanz

Das Konzept des Netzwerkes hat in der Berufsbildungsforschung bzw. in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Integrationspotenziale in dreifacher Hinsicht. Es kann (a) innerhalb des pädagogischen Diskurses – etwa die Diskussion um Lernortkooperation und Weiterbildungsnetzwerke – integrieren. Es eröffnet (b) Anschlüsse an andere Disziplinen. Zu nennen sind insbesondere die Soziologie und die Sozialpsychologie, die Politologie sowie die Wirtschaftswissenschaften. Schliesslich integriert es (c) mit der Netzwerkanalyse eine eigene Forschungsperspektive. Dennoch sind auch Netzwerke keine Allheilmittel, sondern es sind auch klare Grenzen der Leistungsfähigkeit von Netzwerken auszumachen (Schubert u. a., 2001, S. 21ff.; Faulstich, 2002; Miller, 2002).

Ad a) Das Konzept des Netzwerkes kann eine Integration von Diskursen in der Berufsbildungsforschung begünstigen. Der Begriff des Netzwerkes weist – rein formal – Parallelen zum so genannten strukturalen Systemkonzept auf. In der Tat wird die Vorstellung von Bildungsinstitutionen als Systeme, die im Austausch mit ihrer Umwelt stehen, seit längerem tradiert. Durch den Rückbezug auf den Netzwerkbegriff gewinnt man jedoch neue Zugänge. Auf den Hochschultagen 2002 habe ich zusammen mit Peter Faulstich versucht, diese Potenziale etwas auszuleuchten. Wir kamen zum Fazit: «Immer wieder stösst man darauf, dass ähnliche Probleme, z. B. unter dem Etikett ‚Kooperation‘ [...] schon lange diskutiert werden. Insofern ist deutlich zu fragen, was eigentlich neu ist an der gegenwärtigen Debatte oder ob nicht alter Wein in neuen Schläuchen verkauft wird. Bei genauerem Hinsehen ist klar, dass die bearbeiteten Probleme nicht neuerdings erst entstanden sind, sondern dass ähnliche Themen schon länger die Debatte bewegen» (2002a, S. 2f.). Mit Rückgriff auf das Konstrukt des Netzwerkes scheint es notwendig und möglich, einzelne Diskurslinien, z. B. die Diskussion um Lernortkooperation, zu Netzwerken in der Weiterbildung oder lernenden Regionen, auf eine gemeinsame konzeptionelle Grundlage zu stellen. Jütte (2002a, S. 10) betont beispielsweise die «explanative Leistung der Netzwerkanalyse für die Weiterbildung», indem er die «Netzwerkanalyse als sensibilisierendes Konzept für lebensweltliche Institutionalisierungsprozesse» sowie die «Vermittlung von Handlungs- und Strukturperspektive» hervorhebt.

Ad b) In einer Reihe von Disziplinen, insbesondere der Soziologie, der Sozialpsychologie, der Politologie und der Ökonomik, gibt es eine trag-

fähige Diskussion um Netzwerke, die auch die Auseinandersetzung in der Berufsbildungsforschung befruchten dürfte. Mit dem Netzwerkkonzept wird, so Faulstich und Wilbers (2002a), ein «Anschlusspotenzial geöffnet, bezogen auf andere Disziplinen, z. B. Soziologie und Ökonomie, die schon länger an solchen Fragestellungen arbeiten» (S. 2f.).

Ad c) «Die» Netzwerkperspektive bietet eine eigenständige «Theorieperspektive» (Jansen, 1999, S. 11), die mit der Netzwerkanalyse auch den methodisch-technischen Apparat der Berufsbildungsforschung verbreitern könnte. Ob diese Verbreitung tragfähig erscheint, wäre dann auf der Grundlage gesammelter Forschungspraxis zu reflektieren.

6 Ausblick

Berufsbildungsnetzwerken kommt in mehrfacher Hinsicht eine Relevanz zu, die eine Auseinandersetzung legitim und fruchtbar erscheinen lässt. Netzwerke haben eine lehr-lerntheoretische Relevanz, sie könnten einen Entwicklungspfad des Berufsbildungssystems darstellen, sie sind konstitutiv für aktuelle Ansätze zur Entwicklung berufsbildender Schulen und für die Legitimität und den Erfolgsausweis des Handelns von und in berufsbildender Schule. Schliesslich haben Berufsbildungsnetzwerke auch eine ökonomische sowie eine disziplinäre Relevanz. Damit stellt sich die Frage, wie der aktuelle Status von Berufsbildungsnetzwerken diagnostiziert werden kann und welche gestalterischen Implikationen sich daraus ergeben. Dies wird an anderer Stelle erläutert (Wilbers, 2004).

7 Literatur

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 603–657). Göttingen: Hogrefe.
- Achtenhagen, F. (2003). Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–76). Opladen: Leske + Budrich.
- Arnold, R. & Miethig, T. (1998). *Evaluierung der Kaufmännischen Gesamtlehre (KGL) an der KV Zürich Business School*. Abschlussbericht. Kaiserslautern 1998.
- Avenarius, H. & Heckel, H. (2000). Schulrechtskunde. *Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (7. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Bader, R. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2000). *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: Eusl.
- Baethge, M. u. a. (1999). *Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Erarbeitet vom Beirat «Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik» der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen*. Berlin.
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2001). *Vorabevaluation des Projektes «Schule & Co.»*. Ohne Ort (Unveröffentlicht).
- Bastian, J. & Rolff, H.-G. (2002). *Abschlussévaluation des Projektes «Schule & Co.»*. Ohne Ort (Unveröffentlicht).
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert u. a. (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, P. (2004). Corporate E-Learning bewerten. In K. Wilbers (Hrsg.), *Stolpersteine beim Corporate E-Learning. Stakeholdermanagement, Management von E-Learning-Wissen, Evaluation* (S. 97–102). München: Oldenbourg.
- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg (Hrsg.), *Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag* (S. 247–262). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (1999). *Berufliche Bildung der Zukunft. Band 1. Dokumentation zur internationalen Recherche*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.

- BLK: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2001). *Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK*. Bonn: BLK.
- BLK: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (2002). *Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Rolle und Beitrag berufsbildender Schulen*. Bonn: BLK.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (eds.). (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. Washington, DC: National Academy Press.
- Camagni, R. (Hrsg.). (1991). *Innovation networks: spatial perspectives*. London: Belhaven Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society. Series «The information age: economy, society and culture»* (Vol. I). Oxford: Blackwell Publishers.
- Crevoisier, O. (1990). Functional logic and territorial logic and how they interrelate in the region. In E. Ciciotti, N. Alderman & A. Thwaites (Hrsg.), *Technological Change in a Spatial Context. Theory, Empirical Evidence and Policy* (pp. 17–36). Berlin: Springer.
- Daschner, P. & Rolff, H.-G. (2001). Personalmanagement [Editorial]. *Journal für Schulentwicklung*, 5. Jg., H. 3, 4–6.
- Dobischat, R., Düsseldorf, K. & Ross, R. (2003). Lernortkooperation als Mittel zur Qualitätsverbesserung in der beruflichen Weiterbildung. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung* (S. 485–501). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (1998). Recht und New Public Management im Schulwesen. In B. Ehrenzeller, P. Mastronardi, R. Schaffhauser, R. J. Schweizer & K. A. Vallender (Hrsg.), *Der Verfassungsstaat vor neuen Herausforderungen. Festschrift für Yvo Hangartner* (S. 389–413). St. Gallen, Lachen SZ: Dike.
- Dubs, R. (2000). Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen. In A. Lipsmeier & G. Pätzold (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis* (S. 15–32). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dubs, R. (2001b). New Public Management im Schulwesen. Eine kritische Erfahrungsanalyse. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz* (S. 419–440). Bern: Haupt.
- Dubs, R. (2002). Finanzautonomie, Globalhaushalt und Globalbudget an Schulen. In N. Thom, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen* (S. 37–63). Bern: Haupt.
- Esser, F. H. (2002). Handlungsorientierung ein Merkmal überbetrieblicher Ausbildung in Kompetenzzentren!? In F. H. Esser & M. Twardy (Hrsg.), *Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven* (S. 253–269). Paderborn: Eusl.

- Esser, F. H. (2003). Über den Stellenwert von Lernortkooperationen in einer Berufsbildungskonzeption des Handwerks. Möglichkeiten und Grenzen aus handwerksbetrieblicher Sicht. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung* (S. 226–241). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. (1998). *Modernisierung des Dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Disensenlinien*. Bonn: BLK.
- Euler, D. (2003d). «Die staatliche Verantwortung ist gefordert.» E&W-Interview mit Prof. Dieter Euler, St. Gallen. *Erziehung und Wissenschaft*, 55. Jg., H. 10, 24–25.
- Euler, D. (2003f). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung* (S. 12–24). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. & Knippel, A. (2000). *Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung «vor Ort» sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen. Dossier zum Massnahmenbereich 1 des BLK-Programms KOLIBRI*. Nürnberg.
- Faulstich, P. (2002). Attraktive Wissensnetze. In P. Faulstich & K. Wilbers (Hrsg.), *Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region* (S. 21–40). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Faulstich, P. & Wilbers, K. (2002a). Netzwerke als Impuls für die Aus- und Weiterbildung in der Region. In P. Faulstich & K. Wilbers (Hrsg.), *Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region* (S. 1–4). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Fischer, M. & Gerds, P. (2000). Lernfeldorientierung in der aktuellen Modellversuchsforschung und ihre historischen Wurzeln in curricularen Ansätzen der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In A. Lipsmeier & G. Pätzold (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (15. Beiheft, S. 87–100), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Frietman, J. & Hövels, B. (1997). Zur Reform der beruflichen Bildung in den Niederlanden. In U. Beicht, K. Berger, H. Herget & E. M. Krekel (Hrsg.), *Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildungswissenschaft und -praxis* (S. 133–149). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Frommberger, D. (1998). *Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive*. Markt Schwaben: Eusl.
- Geissler, K. (1995). Perspektiven des Dualen Systems – Besorgnis und Hoffnung. *Der berufliche Bildungsweg*, Jg. 1995, H. 11, 19–24.
- Grollmann, P., Gottlieb, S. & Kurz, S. (2003). *Berufsbildung in Dänemark: dual und kooperativ?* Bremen: ITB-Forschungsberichte 09/2003.
- Haldemann, T. (1998). New Public Management und wirkungsorientierte Verwaltungsführung (WOV). In R. Mitterlehner & A. Kyrer (Hrsg.), *New Public Management. Effizientes Verwaltungsmanagement zur Sicherung des Standortes Österreich* (2. Aufl., S. 9–20). Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag.

- Harney, K. & Zymek, B. (1994). Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg., 405–422.
- Heidegger, G. & Rauner, F. (1997). Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. In Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Reformbedarf in der beruflichen Bildung* (S. 7–45). Düsseldorf: Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hövels, B. & Kutscha, G. (2001). *Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.
- Huisinga, R., Lisop, I. & Speier, H.-D. (Hrsg.). (1999). *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- IK-Bildung: Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten (1999). Memorandum – Empfehlungen zur Erneuerung des Bildungswesens. In R. Herzog & Initiativkreis Bildung, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Zukunft gewinnen – Bildung erneuern* (S. 25–81). München: Goldmann.
- Jansen, D. (1999). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kell, A. & Kutscha, G. (1983). Integration durch Differenzierung der «Lernorte»? Theoretische und praktische Aspekte der Lernortproblematik im Modellversuch Kollegschule Nordrhein-Westfalen. In Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen (Hrsg.), *Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. Referate des 6. Berufsbildungskongresses* (S. 192–231). Krefeld: Joh. van Acken.
- Kirbach, C. & Wottawa, H. (2002). Evaluation der Personalentwicklung im Netz unterstützen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 6.5, 1–18). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Klauser, F. (2000). Möglichkeiten zur effektiven Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula in der kaufmännischen Ausbildung. *Wirtschaft und Erziehung*, 52. Jg., H. 4, 146–152.
- Kurz, S. (2002). *Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren*. Stand. Bremen: Institut für Technik und Bildung.
- Kurz, S. (2002a). Das Bremer Projekt «Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren (REBIZ)» im Kontext bundesweiter Entwicklungen. *Berufsbildung*, 56. Jg., H. 78, 15.
- Kutscha, G. (1998b). Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme. Projekt-skizze und Prinzipien, ausgewählte Befunde und Empfehlungen. In G. Kutscha (Hrsg.), *Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme (ReBIS). Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittel-*

- stand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen* (S. 13–50). Duisburg (Vervielfältigtes Manuskript).
- Lempert, W. (1995). Das Märchen vom unaufhaltsamen Untergang des «dualen Systems». *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91. Jg., H. 3, 225–231.
- Lipsmeier, A. & Pätzold, G. (Hrsg.). (2000). Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (15. Beiheft). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Lisop, I. (1998). *Autonomie – Programmplanung – Qualitätssicherung. Ein Leit-faden zur Organisationsentwicklung von Schulen und Bildungseinrichtungen*. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Maier, G. & Tödting, F. (1996). *Regional- und Stadtökonomik 2. Regionalentwicklung und Regionalpolitik*. Wien: Springer.
- Marwede, M. (2003). Schulentwicklung: Wegbereiter für eine systemisch angelegte Selbstständigkeit an berufsbildenden Schulen in Berufsbildungsnetzwerken. In A. Zöllner & P. Gerds (Hrsg.), *Qualität sichern und steigern. Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen* (S. 35–49). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Naschold, F. (2000a). Modernisierung des öffentlichen Sektors im internationalen Vergleich. In F. Naschold & J. Bogumil (Hrsg.), *Modernisierung des Staates* (S. 27–77). Opladen: Leske + Budrich.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCenW). (1996). *Gesetz über Erwachsenenbildung und Berufsbildenden Unterricht. Das Gesetz in Grundzügen*. Den Haag: OCenW.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie 2000*. Paris: OECD.
- Pätzold, G. (2000). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In A. Lipsmeier & G. Pätzold (Hrsg.), *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (15. Beiheft, S. 72–86), Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen des Berufskollegs zum Dienstleistungszentrum in der Region. In Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Berufskolleg – Chancen erkennen, nutzen und gestalten. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 1999* (S. 27–40). Krefeld: Joh. van Acken.
- Rauner, F. & Riedel, M. (2000). *Berufsbildung für den Strukturwandel im Handwerk. Expertise*. Berlin: BBJ Verlag (= Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen).
- Rützel, J. & Bendig, B. (2002). Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. *Berufsbildung*, 56. Jg., H. 78, 3–10.
- Schubert, H., Fürst, D., Rudolph, A. & Spieckermann, H. (2001). *Regionale Akteursnetzwerke. Analysen zur Bedeutung der Vernetzung der Region Hannover*. Opladen: Leske + Budrich.

- Sloane, P. F. E. (2003a). Die Lernortfrage in der ökonomischen Bildung. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 265–282). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (Hrsg.). (2002). *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern: Haupt.
- UVM – Undervisningsministeriet – Das dänische Bildungsministerium. (2000). *Die neue Struktur: Berufliche Bildung in Dänemark*. Kopenhagen: UVM.
- Weiss, M. & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung. Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In J. Baumert (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske + Budrich.
- Wilbers, K. (2000). Die Zukünfte entwickeln ... Neue Aufgaben für überbetriebliche Ausbildung und überbetriebliche Berufsbildungsstätten. In Bundesinstitut für Berufsbildung/Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS). Partner für moderne Berufsbildung* (S. 154–180). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wilbers, K. (2000h). *Berufsbildende Schulen in regionalen Bildungsnetzwerken*. Papier an den Arbeitskreis «Berufliche Aus- und Weiterbildung» der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Köln (Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Sozialpädagogik).
- Wilbers, K. (2001b). Die andere Seite der Medaille: Blinde Flecken in Schulentwicklungsansätzen und drei Therapiemöglichkeiten. In H. Reinisch, R. Bader & G. A. Straka (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 165–172). Opladen: Leske + Budrich.
- Wilbers, K. (2002h). Personalmanagement in (teil-)autonomen Schulen als starke Partner in der Region. *Berufsbildung*, 56. Jg., H. 78, 29–31.
- Wilbers, K. (2002j). Budgetierung (in Schulen). *Berufsbildung*, 56. Jg., H. 78, S. ohne Seite.
- Wilbers, K. (2003e). Entwickeln sich die berufsbildenden Schulen in naher Zukunft zu einem gewichtigeren Gegenspieler oder Gefährten der überbetrieblichen Bildungsstätten? In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert* (S. F10.1, S. 1–11). Bonn: Bertelsmann Verlag.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze*. Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (Hrsg.). (2004a). *Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wilbers, K. (2004b). Die Unternehmung und ihr Umgang mit Anspruchsgruppen. In R. Dubs, D. Euler & J. Rüegg-Stürm (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre* (S. 275–307). Bern: Haupt.

**Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz:
Forschung – Praxis – Fragestellungen
und Empfehlungen**

Roman Capaul & Hans Seitz

Gliederung

1	Forschungsergebnisse zur Lehrerweiterbildung	420
1.1	Forschungsstand zur Lehrerweiterbildung gemäss einem Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungspro- gramms 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»	420
1.2	Forschungsstand gemäss Dokumentation der Schweize- rischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung	422
2	Praxis der Weiterbildung (Weiterbildungsanbieter)	428
2.1	Einleitende Bemerkungen	428
2.2	Behörden und Weiterbildungsinstitutionen	428
2.2.1	Schwerpunkt Volksschule (Primar- und Sekundar- stufe I)	428
2.2.2	Schwerpunkt Sekundarstufe II (Gymnasium, Berufsbildung)	430
2.2.2.1	Das Schweizerische Institut für Berufs- pädagogik (SIBP)	430
2.2.2.2	Schwerpunkt Gymnasium: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ)	431
3	Fragestellungen	432
3.1	Welche lernorganisatorischen und methodischen Ansätze existieren in der Weiterbildung von Lehrpersonen?	432
3.1.1	Ansätze	432
3.1.2	Problemkreise	433
3.2	Welche Schwierigkeiten im personellen, kulturellen und strukturellen Bereich beeinflussen die didaktische Kompe- tenzerweiterung dieser Zielgruppe?	434
3.2.1	Personelle und kulturelle Aspekte	434
3.2.2	Strukturelle Aspekte	435
3.2.3	Inhalte, Ziele, Wirkungen	436
3.3	Welche Handlungsfelder können aus diesen Erkenntnissen für das schulische Bildungsmanagement bestimmt werden?	436
3.3.1	Handlungsfelder auf der Ebene des Weiterbildungs- systems (Behörde, Aufsicht)	436
3.3.2	Handlungsfelder auf der Schulleitungsebene	439
3.4	Handlungsfelder auf der Ebene der Lehrperson	441

4	Welche Forschungsakteure sind aktuell in diesem Feld tätig?	443
5	Welche teilweise offenen Forschungsfragen wären (prioritär) zu bearbeiten?	444
5.1	Personelle, kulturelle Aspekte	444
5.2	Strukturelle Aspekte	444
5.3	Aspekte bezogen auf Inhalte, Ziele und Wirkung	445
6	Literatur	446

1 Forschungsergebnisse zur Lehrerweiterbildung

1.1 Forschungsstand zur Lehrerweiterbildung gemäss einem Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»

Eine systematische Untersuchung über die Weiterbildung der Lehrkräfte wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 von Landert, Farago und Partner (1999) durchgeführt. In einer Kurzbeschreibung des Projektes wird Folgendes ausgeführt (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2004, Projektnummer 93:069): «Im Zusammenhang mit der Wirksamkeitsdiskussion ist der Vergleich verschiedener Organisationsformen von Fortbildung von zentralem Interesse. Es interessiert, welche Arten und Formen von Weiterbildung nachhaltig sind, d. h. sich in einer veränderten beruflichen Praxis niederschlagen. Dass derartige Veränderungen – trotz der Tatsache, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Ganzen grosse Zufriedenheit mit dem Angebot an institutioneller Weiterbildung äussern – nicht allzu häufig sind, ergibt sich schon aus der starken Fachorientierung der benutzten Angebote: ein Update der fachlichen Kenntnisse wird in der Regel kaum zu Verhaltensänderungen führen. Auch scheint in den Fortbildungsangeboten die Umsetzungsperspektive kaum eine Rolle zu spielen. Soll die Nachhaltigkeit erhöht werden, so muss sich dies ändern; Umsetzung müsste zum Bestandteil der Weiterbildungsmassnahme werden. Mit den Organisationsformen hängt dies insofern zusammen, dass die Ergebnisse eine Faustregel nahelegen, gemäss welcher mit der Zunahme einer Dauer der Weiterbildungsveranstaltung eine Erhöhung der Wirksamkeit einhergeht. Einzelne Kurshalbtage oder -abende können bloss ausnahmsweise als sinnvoll erachtet werden. Im Interesse der Wirksamkeit zu fördern wären insbesondere mehrtägige Weiterbildungsblöcke, modulare Formen, Langzeitweiterbildung, Beratung und Supervision usw.»

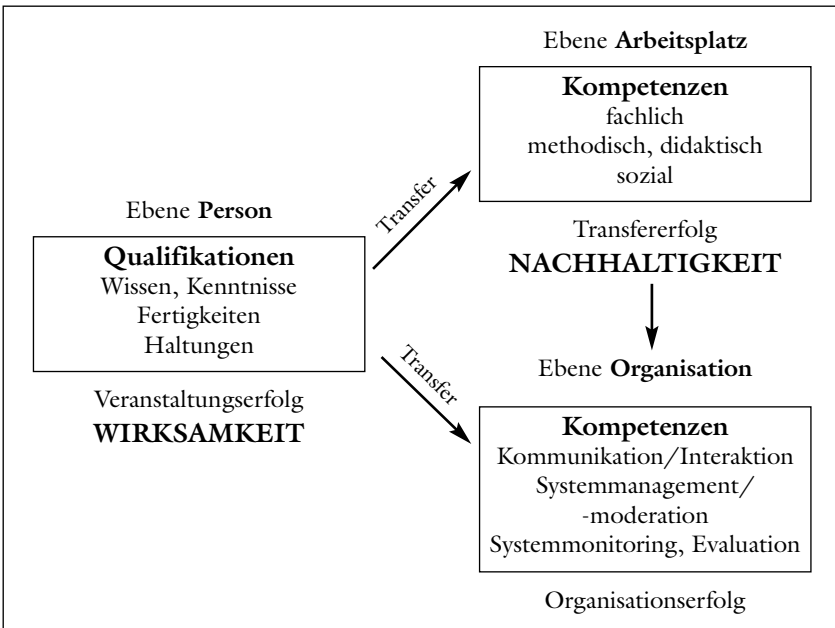
Landert (1999, S. 18–19) versteht unter Lehrerweiterbildung allgemein alle Aktivitäten von Lehrpersonen zum Erhalt oder Ausbau ihrer beruflichen Kompetenzen. Dabei ist unerheblich, ob diese Aktivitäten mit einer Zertifizierung verbunden sind oder nicht. Weiter ergibt sich aus der Mittel-Ziel-Relation «Weiterbildung führt zu beruflicher Kompetenz» die Notwendigkeit, vor einer weiteren Differenzierung der Lehrerweiterbildung den Begriff der beruflichen Kompetenz zu klären.

Unter beruflicher Kompetenz versteht Landert ein Set von Qualifikationen (Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen), mit dessen Hilfe eine Lehrperson die verschiedenen Funktionen ihres Berufes so ausfüllt, dass die Bildungsziele der Schule erreicht werden. Berufliche Kompetenz bedingt also zunächst die Aneignung von Qualifikationen. Diese allein stellen aber nur eine notwendige und keine hinreichende Bedingung für die Kompetenzbildung dar. Berufliche Kompetenz erwächst erst aus der erfolgreichen Kombination der erlangten Qualifikationen (Anwendung) am Arbeitsplatz.

Lehrerweiterbildung setzt somit bei der Ausbildung von Qualifikationen ein. Die Lehrperson bringt daraus am Arbeitsplatz die Kompetenz hervor, wobei die organisatorischen, infrastrukturellen und sozialen Rahmenbedingungen die Erlangung von beruflicher Kompetenz begünstigen oder behindern können.

Zur Erfassung des Weiterbildungserfolgs geht Landert (1999, S. 19–21) von folgendem Modell aus:

Abbildung 1
Veranstaltungserfolg und Transfererfolg in der Weiterbildung
 (Landert 1999, S. 19)



Die zu untersuchenden Erfolgsvariablen definiert Landert (1999, S. 20) dabei wie folgt:

«Der Erfolg einer Weiterbildungsveranstaltung kann auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und dementsprechend auch auf mehreren Ebenen beobachtet werden:

1. Veranstaltungserfolg: Haben die Teilnehmenden die postulierten Ziele bei Abschluss der Veranstaltung erreicht? Sind sie zu den Leistungen in der Lage, die von ihnen (vermittels der erworbenen Qualifikationen) am Ende der Veranstaltung erwartet werden?

Die Übertragung der in der Weiterbildung erworbenen Qualifikationen ins Arbeitsfeld wickelt sich innerhalb des Transfer- oder Umsetzungsprozesses ab, der sich in der Regel auf den Arbeitsplatz beschränkt, aber auch die Organisation miteinbeziehen kann:

2. Transfer- oder Umsetzungserfolg: Sind die Teilnehmenden in der Lage, in ihrem Arbeitsfeld auf ihre bisherigen und neu erworbenen Qualifikationen so zurückzugreifen, dass neues (verändertes, tauglicheres usw.) Verhalten, also kompetentes Verhalten resultiert?

3. Organisationserfolg: Lassen sich aufgrund der Weiterbildungsmaßnahme Erfolge auf der Ebene der Organisation Schule beobachten?

Es ist evident, dass die Anforderungen an die Lehrerweiterbildung an eine einzelne Weiterbildungsveranstaltung wachsen, je höher die Zielsetzung der Weiterbildung in der oben dargestellten Hierarchie angesiedelt ist. Unabhängig davon ist nach unserem Dafürhalten letztlich die Frage relevant, ob mittels einer Veranstaltung innerhalb eines realistisch definierten Zeitraumes eine Verhaltensweise generiert werden kann, die von den Lernenden, der Lehrperson, der Schule usw. als Verbesserung wahrgenommen wird.»

1.2 Forschungsstand gemäss Dokumentation der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Eine Analyse der Dokumentation der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung über Forschungsprojekte im Bereich der Lehrerweiterbildung soll die dargestellte Untersuchung erweitern. Dazu haben

wir nur Projekte ausgewählt, die im Jahre 2000 oder später abgeschlossen wurden und die persönliche, inhaltliche und strukturelle Aspekte der Weiterbildung von Lehrpersonen vertiefen sowie – im Sinne eines Ausblicks – einen Vergleich zur betrieblichen Weiterbildung herstellen.

Haari (2000) umschreibt das *Projekt «Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich»* (SKBF, 2004, Projektnummer 01:060) wie folgt:

«Die Untersuchung Landerts brachte das zürcherische Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik auf die Idee, ein Instrument zu entwickeln, das periodisch eingesetzt werden kann, um Veränderungen des Verhaltens der Lehrerschaft auf der Sekundarstufe im Bereich der beruflichen Fortbildung zu verfolgen. Dies geschieht in der Absicht, sich die Datengrundlagen zu erarbeiten, aufgrund deren das eigene Fortbildungsangebot weiterentwickelt und dem jeweiligen Bedarf angepasst werden kann.

Die erste Untersuchung mit dem Erhebungsinstrument hat im Winter 1999/2000 stattgefunden; von den 1'321 an Lehrkräfte der verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II (gewerblich-industrielle Berufsschulen, kaufmännische Berufsschulen, Gymnasien) gesandten Fragebogen kamen 935 ausgefüllt zurück (70 Prozent). Von den Antwortenden erklären 55 Prozent, eine grundsätzlich weiterbildungsfreundliche Einstellung zu haben; zu einer der Weiterbildung prinzipiell feindlichen Gesinnung bekennen sich nur 12 Prozent.

Im Durchschnitt scheinen die Lehrkräfte zweimal im Jahr an Fortbildung teilzunehmen. 75 Prozent der Antwortenden haben in den achtzehn der Erhebung vorausgehenden Monaten mindestens eine Weiterbildung absolviert. Die Weiterbildungsveranstaltungen betrafen in der Hälfte der Fälle spezifisch das eigene Unterrichtsfach, bei einem Fünftel der Veranstaltungen geht es um allgemeinere didaktische und methodologische Fähigkeiten und bei einem Sechstel um Schulentwicklung. Merkmale von Lehrpersonen, die sich nicht an Weiterbildung beteiligen: seit weniger als fünf Jahren im Dienst der Schule; neben dem Unterricht keine Aufgaben an der Schule; ein Unterrichtspensum von weniger als 40 Prozent.

Wie es aussieht, werden Weiterbildungsaktivitäten kaum mit der Lösung beruflicher Probleme in Verbindung gebracht, noch dienen sie der Höherqualifikation hinsichtlich verbesserter Karrierechancen. Zentral scheinen eher die zwischenmenschlichen Begegnungen zu sein; im Bereich des sozialen Zusammenhangs ist das Weiterbildungssystem zentral. In der Weiterbildung will man Abstand zum schulischen Alltag gewinnen und dabei gleichzeitig auch psychische und emotionale Bedürfnisse befriedigen.»

Rüegg (2000) umschreibt das *Projekt «Weiterbildung und Schulentwicklung – ethnographische Studie zur schulinternen Fortbildung bernischer Lehrerinnen und Lehrer»* (SKBF, 2004, Projektnummer 01:00) wie folgt:

«Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung hat in den letzten Jahren eine wichtige Bedeutung für die Weiterentwicklung der Schulen und Lehrpersonen erhalten. Einerseits wird Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung zu einem entscheidenden Mittel bei der Verwirklichung von bildungs-, erziehungs- und schulpolitischen Zielen und Massnahmen. Andererseits soll mit LWB die Professionalität der Lehrpersonen erhöht und die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Schule als System angeregt werden. Folge davon ist, dass die Organisationsformen der Weiterbildung zunehmend in die Schulen integriert werden, um damit die Professionalisierung des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin und die Entwicklung der ganzen Schule zu fördern. Obwohl Weiterbildung von Lehrpersonen seit den 70er Jahren institutionalisiert ist, gibt es kaum wissenschaftliche Untersuchungen, die Entwicklungen in diesem Bereich verfolgen und unterstützen könnten. Das Forschungsprojekt «Weiterbildung und Schulentwicklung» untersuchte im Kanton Bern die Auswirkungen von schulinterner Weiterbildung und Kollegienberatung auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, ein Ziel, das im Rahmen des Lehrplans eingefordert wird. Mit Hilfe ethnographischer Verfahren, halbstandardisierter Interviews und schriftlicher Befragungen wurden die Daten während zweier Jahre an zwei Schulen im Kanton Bern erhoben. Die Ergebnisse belegen, dass staatlich verordnete Umsetzungsprogramme und Instrumente nicht einfach linear zum Erfolg führen. Das Ziel, die Zusammenarbeit an Schulen zu fördern, konnte nur teilweise erreicht werden. Einer der Haupthinderungsgründe für Zusammenarbeit in den Kollegien ist in der Kommunikations- und Konfliktkultur der Schulen zu finden. Zudem beeinflussen Faktoren wie Geschlecht, Anstellungsverhältnis und Dienstalter den Prozess zusätzlich. Zusammenarbeit wird zwar erledigt, sie bleibt aber für die meisten Lehrpersonen ein diffuser Begriff, wie Aussagen zu Erwartungen, Funktionen und Idealvorstellungen belegen. ... «Gegenseitige Sympathie» wird als Grundvoraussetzung jeglicher Zusammenarbeit angesehen. Hinzu kommt, dass die laufenden Reformen und Innovationen im Bildungswesen eine neue Professionalität der Lehrpersonen erfordern, die noch kaum im Berufsverständnis der Lehrpersonen verankert ist. So wird u. a. Weiterbildung als Aufgabe des Lehrberufs wahrgenommen; wie sie aber geplant und in den professionellen Berufsalltag eingebaut werden könnte, ist den meisten Lehrpersonen fremd. Dadurch bleibt die Weiterbildung einem tradierten Verständnis der Befriedigung persönlicher Interessen verhaftet und dient kaum als Entwicklungsinstrument für die Lehrpersonen und die Schule. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass schulinterne Weiterbildung und Kollegienberatung strukturellen und schulinternen Bedingungsfaktoren unterworfen sind, die bei einer Förderung von Zusammenarbeitsprozessen an Schulen mitberücksichtigt werden sollten.»

Landert, Farago, Davatz und Partner (2000a) fassen ihre Projekte «Semesterkurse» (SKBF, 2004, Projektnummer 00:085) folgendermassen zusammen:

«Die bernischen Semesterkurse waren das erste Angebot einer Langzeitfortbildung, das in der Schweiz eingeführt worden ist; es richtet sich gemäss den

heutigen Regelungen an Lehrerinnen und Lehrer, die seit mindestens acht Jahren im bernischen Schuldienst gestanden haben und nicht älter als 55 Jahre sind. Seit 1979 werden in der Regel jedes Jahr zwei dieser 20 Wochen dauernden Kurse angeboten. Nach gut zwanzig Jahren und vierzig Kursen ist allen 950 bisherigen Teilnehmern ein Fragebogen zugestellt worden, um eine Evaluation des gesamten Vorhabens vorzunehmen. (Daneben gibt es die regelmässigen Evaluationen jeweils zu Kursende, welche der laufenden Weiterentwicklung des Angebots selbst dienen; vgl. dazu die Information Bildungsforschung Nr. 88:005.) 515 ausgefüllte Fragebogen konnten letztlich ausgewertet werden. 408 der Antwortenden, das sind 80 Prozent, unterrichten nach wie vor, während die übrigen 20 Prozent den Schuldienst verlassen haben. Von den 101, die sich zum Grund für den Austritt geäußert haben, sind die Mehrzahl, nämlich 68, in den Ruhestand getreten; 20 Personen haben eine andere Anstellung im pädagogischen Bereich gefunden. Elf Personen suchten eine zusätzliche berufliche Weiterqualifikation. Das Evaluationsteam ist zum Schluss gekommen, die Institution des Semesterkurses erreichte die wesentlichen Ziele. Die Möglichkeit, einmal während einer längeren Dauer einen etwas distanzierteren Blick auf den Unterrichtsbereich zu werfen, wird allgemein geschätzt. 58 Prozent der noch unterrichtenden Ehemaligen geben an, der Kurs habe sie in hohem Mass motiviert; 39 Prozent bezeichneten sich als durch den Kurs «hinreichend» motiviert. Der Motivationseffekt nimmt natürlich mit wachsender zeitlicher Distanz zum Kursbesuch ab; immerhin gaben aber 39 Prozent der Personen, die einen der ersten 14 Semesterkurse besucht hatten, bei dieser Frage nach dem motivierenden Effekt immer noch den höchsten Wert an. 52 Prozent dieser Gruppe gaben an, die Motivation, die sie damals erhalten hätten, wirke noch heute nach. Der Kurs scheint neue Perspektiven und Horizonte zu eröffnen, und sie sehen nach der Fortbildung nicht nur das Klassenzimmer neu, sondern auch das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft oder gar sich selber. Die Kurse haben sich im Lauf der Zeit ständig der sich verändernden Umwelt angepasst, was eine Evaluation natürlich nicht erleichtert. Zwar lassen sich bestimmte Dinge über die Langzeitwirkungen aussagen; neuere Entwicklungen lassen sich aber noch nicht beurteilen. So wäre es spannend zu wissen, wie sich eine interessante Neuerung bewährt: neu kommen die Semesterkursbesucher mit einer Art Leistungsauftrag des Kollegiums, dem sie angehören. Auf diese Art sollen individuelle Fortbildung und lokale Schulentwicklung besser verzahnt werden. Dafür ist es aber noch zu früh.»

Herzog, Rüegg, Herzog und Schönbächler (2001) kommen in ihrer Untersuchung *«Rolle der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung»* (SKBF, 2004, Projektnummer 01:007) zu folgenden abschliessenden Aussagen: «Die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LLWB) spielt eine zentrale Rolle, sowohl bei der Aneignung bzw. Aktualisierung von Fachwissen und der Arbeit an den professionellen Kompetenzen der einzelnen Lehrperson wie auch bei pädagogischen Innovationen. Angesichts der Forderung nach einem effizienten Einsatz öffentlicher Mittel stellt sich die Frage der Wirksamkeit von LLWB. Die Intensivweiterbildung als kostenaufwändige Wei-

terbildungsform ist davon besonders betroffen. Das Pestalozzianum Zürich bietet eine Intensivweiterbildung an, die beansprucht, personorientiert und persönlichkeitsfördernd ausgerichtet zu sein. Die vorliegende Evaluation untersucht dieses Angebot hinsichtlich (a) Zielwahrnehmung (Motivation, Erwartungen), (b) Zielerreichung (Kursevaluation, Praxistransfer/Nachhaltigkeit) und (c) Wirkungskontrolle (auf der Ebene der Lehrperson: Selbstbild, Professionsverständnis, Berufszufriedenheit; auf der Ebene der Klasse: Unterrichtsklima, Wahrnehmung der Lehrperson). Aufgrund der Evaluationsergebnisse ist es gerechtfertigt, die Intensivweiterbildung als personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu bezeichnen. Die Verbesserung der Handlungskompetenz bzw. der ‹Selbstwirksamkeit› gelingt vor allem im Arbeitsfeld ‹Eigene Person› sowie bezüglich der Zusammenarbeit. Nach der Intensivweiterbildung verfügen die Teilnehmenden im Bereich Selbstmanagement über eine bessere pädagogische Selbstpositionierung, was ihnen beim Auswählen, Entscheiden und Abgrenzen hilft. Die Erkenntnisse zu den eher geringen Veränderungen auf der Unterrichtsebene weisen allerdings darauf hin, dass eine Umsetzung auf der Handlungsebene nicht überall gleich gut gelingt. Die Einzelfallanalysen sowie auch die hochgradig klassenspezifischen Ergebnisse der Schüler- und Schülerinnen-Befragung belegen aber, dass die Wirksamkeit der Intensivweiterbildung in individuellen Wirkungsgeschichten sichtbar wird. Die Unterschiede des Transfererfolgs weisen auf die Bedeutsamkeit von situativen Bedingungen am Arbeitsplatz hin. Besonderen Einfluss auf die Umsetzung hat die Vikariatsbesetzung. Auch die unveränderte (sehr geringe) Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Innovationstempo und dem Image des Lehrberufs in der Öffentlichkeit zeigen klare Grenzen der Wirkungsmöglichkeit von Weiterbildung auf. Derartige Aspekte scheinen stark von gesellschaftlichen und schulpolitischen Gegebenheiten geprägt zu sein, und obwohl Intensivweiterbildung verschiedene kognitive und emotionale Impulse hinsichtlich dieser Gegebenheiten vermitteln kann, bewirkt sie kaum einen veränderten Umgang mit ihnen.»

Bei der Studie von Bachmann (2001) ging es um einen *Vergleich zwischen der betrieblichen beruflichen Weiterbildung und der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung* und um die Herausarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Dabei diente die betriebliche Weiterbildung als Ausgangspunkt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten zu Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung führen (SKBF, 2004, Projektnummer 02:015). «Unter anderem lenkt der Autor die Aufmerksamkeit auf einen zentralen Unterschied zwischen dem System der betrieblichen Weiterbildung und der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern: bei den Unterrichts-

berufen sei der Weiterbildungsbedarf ungleich schwieriger festzulegen. Im Betrieb, einer wesentlich deutlicher als die Schule hierarchischen Struktur, die sich primär an wirtschaftlichen Notwendigkeiten auszurichten habe, ergäbe sich der Weiterbildungsbedarf viel direkter aus direkt mit dem Arbeitsplatz zusammenhängenden Faktoren oder Neuerungen (etwa der Einführung neuer Technologien oder der Requalifizierung von Personen für neue Aufgaben); häufig seien es somit auch Vorgesetzte der betroffenen Personen, die über den Weiterbildungsbedarf bestimmen. Im schulischen Bereich hingegen spielt sich die Arbeit grösstenteils hinter verschlossenen Türen ab. Meistens sind es die Lehrpersonen selber, die über ihre Weiterbildungsbedürfnisse oder auch nur -gelüste bestimmten. Der Autor plädiert für eine Objektivierung und Systematisierung des Systems Lehrpersonenfortbildung und eine klarere Anbindung der Inhalte von Weiterbildung an die berufliche Praxis. Blosser Regeneration von der Berufsarbeit, zwischenmenschlicher Austausch oder Gegenstände, die im Unterricht mit Gewissheit nie thematisiert würden, hätten in der eigentlichen beruflichen Fortbildung ebenso wenig zu schaffen wie Themen aus esoterischen oder alternativpädagogischen Modebereichen. Er unterstreicht deshalb die Notwendigkeit, klare Standards für das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern festzulegen; nur auf der Grundlage allgemein akzeptierter Werte und fachlicher, methodologischer und didaktischer Minimalanforderungen an professionelles Handeln lasse sich ein Weiterbildungssystem entwickeln, das jenseits von Unverbindlichkeit und Beliebigkeit angesiedelt sei.»

2 Praxis der Weiterbildung (Weiterbildungsanbieter)

2.1 Einleitende Bemerkungen

Die Weiterbildung der Lehrpersonen ist in der Schweiz durch die föderalistische Struktur geprägt. Es finden sich die verschiedensten Institutionen, Anbieter und Angebote. Hier sollen im Sinne einer Zusammenfassung nur die wichtigsten Institutionen erwähnt werden, die auch anderen Anbietern Möglichkeiten bieten, Weiterbildungsveranstaltungen inhaltlich zu bestreiten.

2.2 Behörden und Weiterbildungsinstitutionen

2.2.1 Schwerpunkt Volksschule (Primar- und Sekundarstufe I)

Die Lehrerbildung und die Lehrerweiterbildung auf dieser Schulstufe liegt in der Schweiz in der Kompetenz der Kantone. In den letzten Jahren fand eine starke Umstrukturierung der seminaristischen Lehrerbildung durch die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen mit Leistungsaufträgen in der Lehreraus- und Weiterbildung statt, d. h. die Institutionen, Angebote und Zuständigkeiten haben sich im Zuge der Reformen ebenfalls stark verändert.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat in ihren Leitlinien und im Tätigkeitsprogramm die Stärkung des Berufsstandes der Lehrenden als eines der wichtigen Ziele gesetzt, wobei die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen eine zentrale Rolle spielt. In diesem Sinne hat sie (EDK, 2004) Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen verabschiedet, die hier auszugsweise aufgeführt werden.

Empfehlung 1

Die Kantone gestalten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als kontinuierliches Zusammenwirken von Grundausbildung, Berufseinführung, Zusatzausbildung und Weiterbildung.

Empfehlung 2

Die Akteure und Partner der Weiterbildung von Lehrpersonen sollen sein:

- die Lehrpersonen,
- die Schulen, deren Schulleitungen und Kollegien,
- die Schulbehörden,
- die kantonalen Bildungsdirektionen und deren Amtsstellen,
- die fachlichen und gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse der Lehrpersonen,
- die Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen für Lehrpersonen

sowie

- weitere öffentliche oder private und qualifizierte Bildungsanbieter in und ausserhalb des Unterrichtsbereichs.

Empfehlung 3

Die Kantone anerkennen, dass die Weiterbildung ein Recht und eine Pflicht der Lehrpersonen darstellt. Die Weiterbildung soll in verschiedenen Formen angeboten werden. Damit die Lehrerinnen und Lehrer die unterschiedlichen Aspekte ihres Berufsauftrages optimal erfüllen können, sorgen die Kantone dafür, dass die Weiterbildung im Wesentlichen folgenden Ansprüchen gerecht wird:

- der personalen und fachlich-beruflichen Entwicklung der Lehrperson, um auf die wechselnden Ansprüche des Arbeitsplatzes zu antworten, und als Teil einer bewussten Gestaltung der Berufslaufbahn,
- der Entwicklung der Einzel-Schule (pädagogisch und organisatorisch),
- der Entwicklung der Organisation, der Strukturen und der Instrumente des Schulsystems sowie
- den inhaltlichen, methodisch-didaktischen Innovationen des Unterrichts und
- der Vorbereitung auf neue Aufgaben, die den Lehrpersonen und den Schulen übertragen werden.

Empfehlung 8

Um die Zugänglichkeit und Wirksamkeit der Weiterbildung zu fördern und das Engagement der Lehrpersonen für ihre Weiterbildung zu stärken, sorgen die Kantone für geeignete Rahmenbedingungen.

- a. Der Weiterbildung wird im Berufsauftrag der Lehrpersonen aller Schulstufen genügend Platz eingeräumt.
- b. Im Auftrag der Schulen bzw. Schulleitungen ist die Weiterbildung als Teil der Schul- und Personalentwicklung verankert; das bedeutet vor allem die regelmässige Durchführung von Gesprächen zur Planung und Evaluation der persönlichen und beruflichen Entwicklung und die Zurverfügungstellung von Finanzmitteln für entsprechende Weiterbildungen, die diese spezifischen Bedürfnisse erfüllen.

2.2.2 Schwerpunkt Sekundarstufe II (Gymnasium, Berufsbildung)

In der Schweiz wird die Weiterbildung von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II vor allem von zwei Institutionen koordiniert. Die Lehrkräfte der Berufsschulen besuchen in der Regel die Weiterbildungsveranstaltungen des Schweizerischen Institutes für Berufspädagogik (SIBP) und die Gymnasiallehrpersonen die Angebote der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ). Es bestehen neuerdings auch Kooperationsformen zwischen diesen Institutionen. Die Angebote sind grundsätzlich für alle genannten Adressatenkategorien der Sekundarstufe II offen.

2.2.2.1 Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP)

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik SIBP ist ein Kompetenzzentrum des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. «Das SIBP bietet Lehrkräften an gewerblich-industriellen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen sowie an bäuerlich-hauswirtschaftlichen Fachschulen und Handelsmittelschulen eine Vielzahl von Weiterbildungsmöglichkeiten an. Die Verbindung und das Zusammenspiel von Aus- und Weiterbildung unter ein und demselben Dach verleiht den Berufsschullehrkräften die stärkende Gewissheit, eine Institution im Rücken zu haben, die über das breite Berufsfeld der Lehrpersonen Bescheid weiss und deren Berufsbiografie kennt und so im Stande ist, die Ausbildungskonzepte auf den Bedarf einer zeitgemässen Berufsbildung abzustimmen und das Bildungsangebot den Bedürfnissen entsprechend zu aktualisieren (SIBP, 2004).» Das SIBP soll 2005/2006 zu einem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung ausgebaut werden und einen umfassenderen Leistungsauftrag bekommen.

*2.2.2.2 Schwerpunkt Gymnasium: Schweizerische Zentralstelle
für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ)*

Die WBZ ist seit über 30 Jahren die wichtigste Weiterbildungsinstitution für Mittelschullehrpersonen in der Schweiz. Im Leistungsauftrag finden sich folgende zentrale Aussagen (WBZ, 2004):

Die WBZ ist eine Institution der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Sie ist die einzige überkantonal, sprachregional übergreifend und gesamtschweizerisch tätige Lehrerweiterbildungsinstitution auf der Sekundarstufe II.

Die EDK und der Bund, vertreten durch das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW), stellen mit direkten Beiträgen die Grundtätigkeit der WBZ sicher.

Die WBZ hat seitens ihrer Trägerin, der EDK, folgenden Grundauftrag zu erfüllen:

- Die WBZ organisiert, fördert und koordiniert die Weiterbildung der Lehrpersonen sowie der Personen mit besonderen Funktionen auf der Sekundarstufe II, insbesondere der allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien).
- Die WBZ fördert und unterstützt Schulen der Sekundarstufe II in ihrer Qualitätsentwicklung.

Zusätzlich engagiert sich die WBZ bei der Entwicklung und beim Aufbau eines künftigen schweizerischen Kompetenzzentrums Weiterbildung Sekundarstufe II für Lehrpersonen und Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Richtung, das gemeinsam von Bund und den Kantonen getragen wird.

Im Leistungsauftrag wird auch auf neue Kooperationsformen hingewiesen: Die Zusammenarbeit mit den Stellen, welche für die Weiterbildung der Berufsschullehrkräfte kaufmännischer und gewerblich-industrieller Richtung zuständig sind (BBT bzw. SIBP) soll weiter intensiviert werden. Dabei kommt insbesondere der Zusammenarbeit mit der Weiterbildung der Lehrpersonen an den Berufsmittelschulen, die teilweise auch an Gymnasien unterrichten, grosse Bedeutung zu.

3 Fragestellungen

3.1 Welche lernorganisatorischen und methodischen Ansätze existieren in der Weiterbildung von Lehrpersonen?

3.1.1 Ansätze

Eine Grobanalyse der Weiterbildungsangebote führt zu folgenden Feststellungen.

Es wird eine Vielfalt von mehrtägigen Kursen (2–3 Tage) mit fachspezifischen und fachdidaktischen Inhalten angeboten, die auf die Bewältigung des laufenden Unterrichts oder zunehmend auch auf Themen der jeweils anstehenden Reformen ausgerichtet sind. Dabei handelt es sich primär um Präsenzveranstaltungen mit 10–20 Personen. Die Teilnehmenden setzen sich üblicherweise aus verschiedenen Schulen zusammen und pflegen dabei den schulübergreifenden Informationsaustausch. Es geht bei diesen Weiterbildungsveranstaltungen somit primär um die Entwicklung der eigenen Kompetenz, den Austausch von Erfahrungen und die persönliche Begegnung.

Zunehmend treten einzelne Schulen als Nachfrager bzw. Anbieter von Weiterbildung auf, meist in Form von schulinterner Weiterbildung, welche oft mit Schulentwicklungsprojekten verknüpft wird. Den Schulen stehen im Rahmen der vergrösserten Teilautonomie Weiterbildungsbudgets zur Verfügung, über welche die Schule selbst verfügen kann.

Es werden aber auch Langzeit- oder Intensivweiterbildungen angeboten, die teilweise an die Gewährung von Bildungsurlauben gekoppelt sind. Weiter bestehen spezifische Lehrgänge für Personen, die zusätzliche Funktionen oder Verantwortung im Rahmen der Schulentwicklung übernehmen, wie beispielsweise Qualitätsverantwortliche, Mentoren, Klassenlehrkräfte, Schulleitungspersonen usw.

Bei diesen länger dauernden Weiterbildungsformen sind vielfältigere Formen und methodische Variationen möglich, d. h. neben Präsenzveranstaltungen findet Lernen an eigenen Projekten und durch Selbststudium statt. Dadurch wird ein gezielter Theorie-Praxisbezug möglich, der die Verbindlichkeit und Wirksamkeit des Lernens fördert. Diese Angebote dienen nicht nur der Entwicklung der persönlichen Kompetenz sondern auch der Schulentwicklung.

Zusammenfassend kommen folgende Weiterbildungsformen vor:

- Kursabende, Kurstage
- Kurse von 2–3 Tagen (eher selten mit Folgetagen bzw. Praxisbegleitung)
- Langzeit- oder Intensivweiterbildung (Lehrgänge, Module im Baukastensystem)
- Mentoring, Beratung, Supervision (auch für Schulleitungen)
- Schulinterne Weiterbildung
- Bildungsurlaub, Sabbatical (bezahlt oder unbezahlt)

3.1.2 Problemkreise

Drei Problemkreise spielen bei der Beurteilung der bestehenden Ansätze eine wesentliche Rolle, nämlich die Breitenwirkung, die Nachhaltigkeit und die strategische Ausrichtung (Systematik).

Breitenwirkung

Die Erfahrung zeigt, dass die Breitenwirkung der Lehrerweiterbildung relativ klein ist, da nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen regelmässig Weiterbildungsveranstaltungen besucht. In einzelnen Fällen wird seit wenigen Jahren versucht, die Breitenwirkung zu erhöhen, indem der Besuch von Kursen obligatorisch erklärt wird. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass die Qualität des Angebotes und das Eigeninteresse der Teilnehmenden sichergestellt sein muss, um einen nachhaltigen Weiterbildungserfolg zu erzielen.

Nachhaltigkeit

Landert (1999, S. 20) kommt aufgrund seiner Evaluationsarbeiten bezüglich der Nachhaltigkeit zu folgenden Schlussfolgerungen: «Das in vielen Weiterbildungsausschreibungen manifestierte Verständnis von Weiterbildung enthält keine begleitete Transferphase, sondern überlässt diese den aus der Weiterbildung entlassenen Lehrpersonen. Die häufig beobachtbare Fixierung der Akteure auf die Weiterbildungsveranstaltung im engeren Sinne und damit die fehlende oder mangelhafte Unterscheidung von Veranstaltung einerseits und Transfer andererseits ist ein wesentlicher Grund, dass Weiterbildung auch dann positiv erinnert werden kann, wenn sie in der Praxis keine erkennbaren Wirkungen hinterlässt. So banal das Ganze aussieht und auch ist, so folgenschwer ist es, wenn die Weiterbildungs- und Bildungssysteme diesen einfachen Sachverhalt in der Konzeption der einzelnen Veranstaltungsformen nicht gebührend berücksichtigen.»

Dazu ist ergänzend zu bemerken, dass Schulen diese Nachteile zu überwinden suchen, indem sie – abgestimmt auf ihre Schulentwicklungsbedürfnisse – eine ergänzende schulinterne Weiterbildung («SchilF») durchführen.

Systematik (Strategische Ausrichtung)

In der Regel sind die bestehenden Kurse eine Vielfalt von Einzelangeboten, die zwar die verschiedensten, aktuellen Ausbildungsbedürfnisse kurzfristig und punktuell abdecken, aber nicht auf die strategische Weiterentwicklung einer Schulstufe oder einzelner Schulen ausgerichtet sind.

3.2 Welche Schwierigkeiten im personellen, kulturellen und strukturellen Bereich beeinflussen die didaktische Kompetenzerweiterung dieser Zielgruppe?

Die Erfahrungen der Weiterbildungsakteure und die Wirksamkeitsstudien der Forschungsinstitutionen zeigen zahlreiche Mängel auf verschiedenen Ebenen des Weiterbildungssystems auf sowie Schwierigkeiten bei der Erzielung von nachhaltigen Wirkungen zur Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen. Daraus lassen sich folgende Empfehlungen ableiten, die auf der Synopse des Forschungsstandes, unter anderem Landert (1999, S. 202–207) sowie eigenen Erkenntnissen und Erfahrungen beruhen.

3.2.1 Personelle und kulturelle Aspekte

Lehrpersonen, Nutzer

- Vermehrt Bereitschaft und Offenheit für lebenslanges Lernen zeigen
- Selbstverantwortung wahrnehmen durch geplante Weiterbildung mit Abklärung der Bedürfnisse (Anliegen, Interessen, Betroffenheit)
- Individuelle Weiterbildung und Weiterbildung im Rahmen der Schulentwicklung (Weiterbildung im Team, organisationales Lernen, Überwinden des «Einzelkämpfertums») verknüpfen
- Weiterbildungsbiografien bzw. Weiterbildungszyklen im Rahmen der Personalentwicklung vorsehen
- Weiterbildung als Praxisforschung im Rahmen von Schulprojekten (schuleigene oder schulübergreifende) konzipieren

Weiterbildungsfachleute

- Kursleiter(innen) verstärkt in professionelle Systeme einbetten
- Lehrpersonen als Kursleiter(innen) mit genügend Zeitressourcen ausstatten («kritische Masse»)
- Konkurrenzsituation mit einer Kooperationskultur ergänzen (Synergien nutzen)

3.2.2 Strukturelle Aspekte

Organisation und Koordination

- Integration der Aus- und Weiterbildung in der gleichen Organisation anstreben
- Kooperation zwischen oder Zusammenschluss von Weiterbildungsorganisationen fördern
- Durchlässigkeit bzw. Zugänglichkeit für verschiedene Adressatenkategorien der entsprechenden Schulstufe sicherstellen
- Weniger kurze, mehr länger dauernde Angebote konzipieren

Steuerung

- Strategische Steuerung der Weiterbildungsangebote in Zusammenarbeit mit den Stufenkonferenzen und den Schulleitungen anstreben
- Individuelle und institutionelle Weiterbildung als Recht und Pflicht verankern
- Abstimmen von Arbeit bzw. Unterricht, unterrichtsfreier Zeit, Weiterbildungszeit und Ferien
- Anreize schaffen für kontinuierliche Weiterbildung (individuell, im Team, in der Schule im Dienste der Schulentwicklung), nicht durch zeitlichen bzw. finanziellen Zusatzaufwand bestrafen (z. B. Lektionen vor- und nachholen, Stellvertretung organisieren, Kurskosten selber bezahlen)
- Alle Lehrpersonen der entsprechenden Stufe berücksichtigen: Voll- und Teilzeit, Wiedereinsteiger(innen) usw.
- Weiterbildung als zentrale Personalentwicklungsaufgabe der Schulleitung vorsehen (u. a. Problem der zu grossen Kontrollspanne)

3.2.3 Inhalte, Ziele, Wirkungen

- Strategische Schwerpunkte und Prioritäten setzen (z. B. Weiterbildungszyklen)
- Verknüpfen von individueller Kompetenzentwicklung für Lehrpersonen mit Schulentwicklung
- Qualitätsmanagement bzw. Evaluation von Schulqualität mit Weiterbildungsmaßnahmen verknüpfen
- Verzahnen von Unterricht und individueller Weiterbildung (Nutzen für den Unterricht)
- Fachwissen und didaktisch-methodische Umsetzung verknüpfen
- Wirksamkeit sicherstellen, Transfer mehr betonen sowohl bei individueller Kompetenzentwicklung sowie bei der Qualitätsverbesserung der Schule
- Aufbau von Weiterbildungsnetzwerken zwischen Anbietern und Nutzern (e-learning)

3.3 Welche Handlungsfelder können aus diesen Erkenntnissen für das schulische Bildungsmanagement bestimmt werden?

3.3.1 Handlungsfelder auf der Ebene des Weiterbildungssystems (Behörde, Aufsicht)

Gemäss Landert (1999, S. 189) sind zuerst auf der Systemebene strategische Entscheide zu fällen, um nicht konzeptionslos Weiterbildungsangebote zu entwickeln. «Wohin Schulentwicklung steuern soll, wer die Akteure sind, welche professionellen Kompetenzen ausgebildet werden müssen und in welchem Mass und vor allem welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden – das sind Fragen, die nicht von den Lehrerweiterbildungsinstitutionen beantwortet werden müssen, sondern von den politischen Instanzen. Erst wenn der Lehrerweiterbildung die Antworten auf diese Fragen vorliegen, kann – und soll – sie auf diesem Gebiet aktiv werden und für die Gewährleistung angemessener Angebote für Schulen, Weiterbildungskader, Behörden und Fachaufsicht sorgen. [...] Die <Verführung>, ohne übergeordnetes Konzept in der Schulentwicklung aktiv zu werden, erwächst schliesslich nicht allein aus der ausgewiesenen, relativ hohen Wirksamkeit schulinterner Weiterbildung und Beratung, sondern auch aus dem Drängen der Schulen und von Lehrpersonen, bedürfnis-

gerechte Angebote bereitzustellen. Unseres Erachtens bedeutete es aber ein Zurückfallen in ungute Muster der Lehrerweiterbildungssysteme, wollte man – heute unter dem Etikett der Kundenorientierung – entsprechenden Wünschen der Schulen vorschnell nachgeben und konzeptlos aktiv werden.»

Criblez (2002) hat die Entwicklungen im Bereich Weiterbildung auf Sekundarstufe II analysiert und die Problembereiche prägnant herausgeschält:

«Welches sind die wichtigsten Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich der Weiterbildung? Zu erwähnen ist einerseits die Pluralisierung der Anbieter durch das Aufkommen vermehrter schulinterner Weiterbildung und dadurch, dass die Institutionen der Grundausbildung auch einen Weiterbildungsauftrag erhalten haben. Zweitens sind im Rahmen von Sparmassnahmen und der Einführung wirkungsorientierter Verwaltungsführung Weiterbildungsmittel gekürzt, aber auch vermehrt an die Schulen verlagert worden. Drittens ist die Weiterbildung in verschiedenen Kantonen als Teil des Amtsauftrages der Lehrkräfte formuliert worden, so dass ein Recht, aber auch eine Pflicht zur Weiterbildung besteht. Viertens haben die Schulentwicklungsaufgaben bei der Lehrerschaft zugenommen, so dass auch ein vermehrter Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich festzustellen ist. Zudem hat sicher bei den Lehrkräften das Bewusstsein, dass die eigene Qualifikation durch Weiterbildung erhalten und erweitert werden muss, durch die Globalisierung der Wirtschaft zugenommen.

Wo liegen die grössten Probleme im Weiterbildungsbereich für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II? Zumindest auf fünf Problembereiche ist hinzuweisen:

1. Eine gemeinsame Steuerung des Weiterbildungsbereiches durch Bund und Kantone ist anzustreben, insbesondere sollten Bund und Kantone die Rahmenbedingungen harmonisieren: Kostenpflichtigkeit der Kurse, Kursbesuch während der Schulferien oder während des Unterrichts, Lohnfortzahlung, Stellvertretungskosten sowie Kursspesen.
2. Die bisherige Weiterbildung war nicht systematisch an Forschung und Entwicklung orientiert. Die Weiterbildung sollte, ebenso wie die Grundausbildung, in Zukunft stärker an den Erkenntnissen von Forschung und Entwicklung orientiert werden.
3. Mit der Zunahme von schulinterner Weiterbildung nimmt die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung im Bereich der Weiterbildungsangebote zu, insbesondere derjenigen Angebote, die auf dem Weiterbildungsmarkt eingekauft werden.
4. Die Ressourcen in der Weiterbildung waren traditionell fast ausschliesslich auf der Angebotsseite alloziert. Im Verlaufe der 1990er-Jahre ist ein Teil der Ressourcen an die Schulen verschoben bzw. den Schulen neu zubudgetiert worden (z. T. im Rahmen der Einführung von Leistungsaufträgen und Globalbudgets). Das System der Angebotsorientierung wurde jedoch nicht grundsätzlich verlassen. Insbesondere die Ressourcen im Weiterbildungsbereich des Bundes sind nach wie vor fast ausschliesslich angebotsseitig

zugeteilt. Dies mag für die Berufsschullehrkräfte zunächst attraktiv sein, weil die Kursangebote nicht kostenpflichtig sind. Da die Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrkräften als Einzelpersonen, der Schulen und der Kantone als Hauptarbeitgebende jedoch hoch different sind, wäre eine vermehrte Ressourcenallokation bei den Nutzenden der Weiterbildung sinnvoll. Das Interesse an der Weiterbildung im Sinne von Qualifikationserhalt und Qualifikationserweiterung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II liegt auf drei unterschiedlichen Ebenen (vgl. Criblez, 2000):

- bei den *Lehrkräften* als Individuen, die ihre je individuellen Bedürfnisse nach Weiterbildung realisieren wollen,
- bei den *Schulen*, die ihren Qualifikationsbedarf schulfachbezogen und auf der Ebene der Gesamtschule in den Bereichen Schulentwicklung, Schulmanagement, Evaluation und Qualitätssicherung sowie hinsichtlich spezieller Funktionen in den Schulen realisieren wollen, sowie
- bei den *Kantonen* als Anstellungsbehörden, die einen hohen Qualitätsstandard ihrer Schulen garantieren wollen und ihr Personal als kostbare Ressource im Sinne von Personalplanung und Personalentwicklung weiterbilden wollen, Lehrkräfte der kantonalen Schulen jedoch auch zu bestimmten Weiterbildungskursen verpflichten können sollten (obligatorische Weiterbildung, zum Beispiel zur Einführung neuer Lehrpläne). Diesem Bereich ist zudem das Interesse von Bund und Kantonen als Steuerungsinstanzen am Qualifikationserhalt und an der Qualifikationserweiterung der Lehrkräfte in den Schulen der Sekundarstufe II zuzuordnen. Sinnvollerweise sind mittelfristig die Ressourcen (Finanzmittel für Kurskosten, Spesen, Stellvertretungen und/oder Lohnfortzahlungen sowie Lektionenspools für Entlastungen) einheitlich – d. h. für alle Schulen der Sekundarstufe II und in allen Kantonen – vermehrt diesen drei Gruppen von Nutzenden zuzuordnen.

5. Die Rückläufigkeit der Nutzung der Angebote der WBZ (Bonati, 1999) zeigt, dass sich das Weiterbildungsverhalten der Gymnasiallehrkräfte offensichtlich verändert (für die Berufsschullehrkräfte liegen leider keine vergleichbaren Daten vor). Über die Gründe kann im Moment nur spekuliert werden. Sicher sind folgende Faktoren an dieser Entwicklung beteiligt: Erhöhung der Kostenpflichtigkeit der Kurse, Zunahme der schulinternen Weiterbildung, Zeitmangel aufgrund vermehrten Einsatzes der Lehrkräfte im Bereich Schulentwicklung und Maturitätsreform, Verunsicherung der Lehrkräfte im Hinblick auf die zukünftige Stellung und Funktion der Mittelschulen im Reformprozess der Sekundarstufe II sowie in einzelnen Kantonen: Verschlechterung der Anstellungsbedingungen. Zumindest im Bereich der allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II ist eine Neuausrichtung der Weiterbildung deshalb notwendig.»

Insgesamt ergibt sich aus dieser Analyse im Bereich der Weiterbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II ein grosser Handlungs- und Steuerungsbedarf. Zu Gunsten der Qualität könnten verschiedene Synergien genutzt werden. Allerdings darf eine allfällige Koordination nicht zu bürokratischen und unflexiblen Strukturen führen. Die Weiterbildungsange-

bote sollten auch aktuelle und neue Fragestellungen rasch abdecken können.

3.3.2 Handlungsfelder auf der Schulleitungsebene

Gemäss Landert (2000b, S. 377) sollten die Lehrpersonen in den Schulleitungen zunehmend eine Ansprechinstanz finden, um Aspekte der Personalentwicklung und Weiterbildung zu thematisieren. Der Zusammenhang zwischen Schul- und Unterrichtsqualität, Schulaufsicht, Umsetzung und Wirksamkeit von Weiterbildung gewinne so Kontur.

Im Zusammenhang mit der Bildung von selbstständigeren, teilautonomen Schulen haben die Schulleitungen vermehrt Schulentwicklungsaufgaben wahrzunehmen. Dabei haben sie die Personalentwicklung auf die langfristigen Schulziele (Leitbild) auszurichten (Dubs, 2001b). Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung dürfen konzeptionell nicht getrennt werden. Wesentliche Handlungsfelder auf Schulleitungsebene sind etwa die folgenden:

Entwickeln einer Förderungskonzeption für die Schulseitigen

«In der Förderungs-Konzeption (Fortbildungs-Konzeption, Schulungsprogramm, Professional-Development) einer Schule werden die Ziele der Förderung der Lehrkräfte und des Schulpersonals sowie die Wege zu deren Erreichung systematisch dargestellt. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil der Schulentwicklungsmassnahmen und muss deshalb auf die Visionen der Schulleitung und das Leitbild oder Schulprogramm der Schule abgestimmt sein. Damit diese Abstimmung systematisch erfolgt und die Förderungs-massnahmen nicht mehr zufällig und punktuell erfolgen, sollte es auf einen Zeitraum von etwa drei bis vier Jahren festgelegt werden.

Konkreter ausgedrückt beantwortet die Förderungs-Konzeption einer Schule die Frage: Welche Förderungs-massnahmen zu welchem Zeitpunkt mit welchem Ziel welchen Lehrkräften und Mitarbeitenden in der Schuladministration angeboten werden» (Dubs, 2001a, S. 115–116)?

Bei der Gestaltung von Förderungs-massnahmen für Lehrkräfte an Schulen sollte deshalb Folgendes beachtet werden:

- Förderungs-massnahmen für Lehrkräfte sind variantenreich auszugestalten und an einer langfristigen Konzeption zu orientieren. Dabei ist individuellen, kollektiven und organisatorischen Bedürfnissen der Lehrerschaft und der Schule Rechnung zu tragen.

- Je stärker die Massnahmen auf die unmittelbaren Bedürfnisse der Lehrkräfte aufgrund ihrer Unterrichtserfahrungen und auf die Erfordernisse, wie sie sich aus dem Leitbild der Schule oder dem Schulprogramm ergeben, ausgerichtet werden, desto wirksamer scheint die Förderung zu sein.
- Förderungsmassnahmen sollten organisatorischen oder strukturellen Veränderungen in der Schule vorausgehen (Dubs, 2001a, S. 104).

Externe Fortbildung auf die Förderungskonzeption der Schule ausrichten

«An sehr vielen Schulen nehmen immer wieder die gleichen Lehrpersonen an externen Fortbildungsveranstaltungen teil. Die Auswahl treffen sie meistens aufgrund ihrer persönlichen Bedürfnisse und ohne Rücksicht auf Notwendigkeiten, wie sie sich aus dem Leitbild und den Entwicklungsarbeiten an der Schule ergeben würden. Häufig nimmt die Schulleitung im Rahmen des Schulbudgets auch wenig Einfluss auf das Wahlverhalten. Als Folge davon findet meistens auch keine systematische Auswertung der Erkenntnisse aus den einzelnen Fortbildungsmassnahmen statt, so dass der Transfer auf die ganze Schule gering bleibt.

Deshalb sollten die Schulleitungen die folgenden Gesichtspunkte beachten:

- Der Besuch von externen Fortbildungsmassnahmen durch einzelne Lehrkräfte sollte im Rahmen einer Förderungskonzeption der ganzen Schule zielstrebig koordiniert werden.
- Die an externen Fortbildungsveranstaltungen teilnehmenden Lehrkräfte sollten den für die Förderungsmassnahmen in der Schule Verantwortlichen nach der Veranstaltung einen Bericht über die Erkenntnisse abliefern, damit neue Einsichten der Schulentwicklung dienstbar gemacht und diese Lehrpersonen allenfalls in der internen Fortbildung oder bei bestimmten Schulentwicklungsaufgaben eingesetzt werden können (Dubs, 2001a, S. 110–111).»

Interne Fortbildung auf die Förderungskonzeption der Schule ausrichten

Interne Weiterbildungsveranstaltungen können der Wissenserweiterung, der Reflexion des eigenen Tuns, als Impuls für Innovationsvorhaben dienen oder in Form von Workshops auch direkt der Schulentwicklungsarbeit dienen.

Früher wurde der externen Fortbildung grosses Gewicht beigemessen, weil Innovationsanstösse von Aussen erwartet wurden. Nachdem die Erfolge damit vor allem für die Entwicklung der Schule nicht so gross wie erwartet waren, verlagerten viele Schulen die Förderung auf interne Massnahmen, was da und dort zu einer gewissen Abkoppelung vom Geschehen im gesamten Schulwesen führte. Wahrscheinlich ist eine zielgerichtete Kombination am Wirksamsten. Dort, wo die Schulentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe im Vordergrund steht, ist internen, in allen anderen Fällen tendenziell externen Massnahmen der Vorzug zu geben (Dubs, 2001a, S. 119).

Kultur der Selbstentwicklung gemäss Förderungskonzeption gestalten

Schulleitungen sollten den Lehrkräften immer wieder Anstösse zu deren Selbstentwicklung geben, beispielsweise durch Anregungen aufgrund von Schulbesuchen, Anreizen mittels Veranstaltungen, Workshops, Literaturhinweisen usw. (Dubs, 2001a, S. 105–106).

3.4 Handlungsfelder auf der Ebene der Lehrperson

Die Lehrpersonen sollten angesichts der Bedeutung des lebenslangen Lernens offener sein für kontinuierliche Weiterbildung, ein persönliches Interesse an der fortdauernden Selbstentwicklung haben, d. h. auch mehr Selbstverantwortung bei der Bedarfsabklärung und Planung übernehmen. Nach Landert (1999, S. 19–20) ist ein aktives und zielgerichtetes Weiterbildungsverständnis zu fördern. «Geplante Weiterbildung schliesst mehr ein, als wir heute in den am meisten verbreiteten Weiterbildungsmustern erkennen:

- Sie umfasst zunächst die Wahrnehmung von Mängeln oder Dysfunktionalitäten beruflicher Kompetenz (im Unterricht, in der Schule allgemein und an sich selbst).
- Es folgt deren Dokumentation und Analyse. Aufgrund der Vorarbeiten werden Massnahmen zur Verbesserung des bemängelten Zustands evaluiert. Weiterbildung wird nicht zwingend, aber in den meisten Fällen zu solchen Massnahmen gehören.
- Die realisierte Weiterbildung verfügt über ein klares, an der Schulpraxis ausgerichtetes Ziel und stimmt in Bezug auf Inhalt und Form möglichst weitgehend mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden überein.

Weiterbildungsverhalten wäre in diesem Verständnis also zielgerichtet-aktiv und nicht bloss ein Reaktionsmuster auf veröffentlichte Veranstaltungsprogramme.»

4 Welche Forschungsakteure sind aktuell in diesem Feld tätig?

In Bezug auf die Forschung zur Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz hat die Synopse gezeigt, dass relativ wenige Forschungsarbeiten vorliegen und sich in der Schweiz hauptsächlich Landert während mehrerer Jahre intensiv mit Fragen der Lehrerweiterbildung auseinandergesetzt hat. Angesichts der Mittel, welche in die Weiterbildung investiert werden und der Relevanz, welche die Weiterbildung für die Qualität der Lehrpersonen und für die Schulentwicklung generell hat, ist diese Situation unbefriedigend.

5 Welche teilweise offenen Forschungsfragen wären (prioritär) zu bearbeiten?

Folgende Forschungsfragen könnten im Rahmen einer anwendungsorientierten Forschungsstrategie bearbeitet werden:

5.1 Personelle, kulturelle Aspekte

- Unter welchen Rahmenbedingungen soll Weiterbildung stattfinden: Individuell oder kollektiv, freiwillig oder obligatorisch, als Teil der Arbeitszeit oder als Eigenleistung, bezahlt oder unbezahlt? Unter welchen Umständen nehmen Lehrkräfte und Schulleitungen vermehrt an Weiterbildungen teil?
- Wie kann in einer Einzelschule eine Weiterbildungskultur gepflegt werden? Welche Massnahmen können ergriffen werden, um die Selbstverantwortung (Lebenslanges Lernen) für die Weiterbildung zu erhöhen?

5.2 Strukturelle Aspekte

- Kann eine strategische Steuerung der Weiterbildung in Bezug auf die Setzung von inhaltlichen Schwerpunkten und die Evaluation der Wirksamkeit geleistet werden?
- Wie kann Schulentwicklung durch Weiterbildung und einer darauf ausgerichteten Organisation und Führung gefördert werden? Wie soll in Schulen das Verhältnis von interner und externer Fortbildung gestaltet werden?
- Was müssen Schulleitungen vorkehren, damit die individuelle Weiterbildung der Lehrkräfte im Sinne des organisationalen Lernens zur Schulentwicklung beiträgt? Welche Ausbildungsformen sind für eine optimale Schulentwicklung am wirksamsten?
- Welche Handreichungen helfen der Schulleitung, die Personalentwicklungsaufgabe im Sinne einer systematischen, kontinuierlichen Weiterbildung optimal wahrzunehmen?

5.3 Aspekte bezogen auf Inhalte, Ziele und Wirkung

- Wie wirksam und wie nachhaltig ist Lehrerweiterbildung? Welche Formen der Lehrerweiterbildung eignen sich diesbezüglich besser als andere? Wie kann die Wirksamkeit (Transfer) erhöht werden?
- Inwieweit erfüllt die Lehrerweiterbildung die Funktion als Motor der Innovation und Schulentwicklung? Inwiefern können gezielte Weiterbildungen den Verlauf eines Innovationsprozesses unterstützen und beschleunigen?
- Wie sind Förderungsmassnahmen für Lehrkräfte zu gestalten, damit sie wirksam sind bzw. zur Qualitätsverbesserung und Schulinnovation beitragen?

6 Literatur

- Bachmann, W. (2001). *Betriebliche Weiterbildung Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung? Ein Vergleich der Systeme. Analyse und Schlussfolgerungen*. Diplomarbeit Nachdiplomstudium Weiterbildungsmanagement. Bern: Universität Bern.
- Bonati, P. (1999). *Gutachten über die Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen (WBZ) Luzern*. Bern: s. n. (Polykopie).
- Criblez, L. (2000). Zwischen Selbst- und Verwaltungssteuerung – Institutionalisierung und Desinstitutionalisierung der Lehrerfortbildung. *GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung*, 11 (3), 149–152.
- Criblez, L. (2002). Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Berufsbildung und der Weiterbildung der Sekundarstufe II. Schlussbericht zuhanden der EDK. In EDK (Hrsg.), *Studien und Berichte*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter http://www.edk/Search/maingoogle_d.html
- Dubs, R. (2001a). *Personalmanagement für Schulen*. Studienbrief der Universität Kaiserslauten.
- Dubs, R. (2001b). Auswahl und Beurteilung von Lehrkräften. Neue zukunftsweisende Konzepte. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien* (Reg. C 2.9, 1–27). Berlin: Raabe.
- Haari, R. (2000). *Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich: Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen*. Zürich: Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (IeB).
- Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbächler, M.-T. (2001). *Eine personenorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Landert, C. (2000a). *Evaluation des Semesterkurses für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Zürich: Landert, Farago, Davatz & Partner.
- Landert, C. (2000b). Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 372–378.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung als Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen*. Bern: Lang.
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik [SIBP]. (2004). *SIBP Homepage*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter http://www.sibp.ch/top_2.cfm?menID=2&menstat=1&subcontent=1
http://www.sibp.ch/top_cfm?menID=2&menstat=1&subcontent=1.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2004). *Empfehlungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter http://edk.ch/Search/maingoogle_d.html
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2004). SKBF Homepage. *Dokumentation. Projekte*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter: http://www.skbf-csre.ch/index_de.html.
- Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen [WBZ]. (2004). *Homepage*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter <http://www.wbz-cps.ch/deutsch/index.shtml>
- Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen [WBZ]. (2004). *Leistungsvereinbarung*. Gefunden am 4. Oktober 2004 unter http://www.wbz-cps.ch/deutsch/pdf_dateien/addons/Leistungsvereinbarung01-03.pdf

Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals

Peter F. E. Sloane

Gliederung

Lesehilfe – Zusammenfassung und Aufbau des Dossiers	452
1 Betriebliches Lehr- und Ausbildungspersonal – eine Zielgruppenbestimmung	454
1.1 Haupt- und nebenberufliche Ausbilder	454
1.2 Unterweisung/Lehre und Bildungsmanagement.	455
1.3 Betriebsspezifische Variationen	456
1.4 Netzbildung und Auslagerung.	457
1.5 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen.	458
2 Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals – eine Bestandesaufnahme	460
2.1 Überblick	460
2.2 Ausgewählte Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilderinnen	461
2.3 Seminardidaktische Ansätze der Ausbilder- und Weiterbildungnerqualifizierung.	466
2.4 Die handlungssystematische Ausbilderqualifizierung	468
2.5 Implementationsprobleme	471
2.6 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen.	472
3 Entwicklungstendenzen in der betrieblichen Ausbildung.	475
3.1 Überblick	475
3.2 Entwicklungsperspektiven der betrieblichen Bildungsarbeit	475
3.2.1 Megatrends.	475
3.2.2 Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation	477
3.2.3 Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung und für das Ausbildungspersonal	480
3.3 Neue Anforderungen an die Ausbilderqualifikation	482
3.4 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen.	483
4 Betriebliche Bildungsarbeit zwischen Bildungsmanagement und pädagogischer Prozesssteuerung	485
4.1 Betriebliche Bildungsarbeit	485
4.2 Die Implementation pädagogisch-didaktischer Aufgaben im Unternehmen	486

4.3	Ausbilderqualifizierung als Entwicklungsprojekt	489
4.4	Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen.	490
5	Konsequenzen für die zukünftige Forschungsarbeit.	491
5.1	Mögliche Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte.	491
5.2	Forschungsakteure und Netzwerke	494
6	Literatur	496

Lesehilfe – Zusammenfassung und Aufbau des Dossiers

In diesem Dossier geht es um die Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Der Begriff des Ausbildungspersonals ist missverständlich. Ausbildung verweist in einer sehr engen Auslegung auf die betriebliche Unterweisung. Ausserdem zeigt sich in der heutigen Berufsbildung ein Zusammenwachsen von Aus- und Weiterbildung.

Daher wird im *ersten Kapitel* eine Zielgruppenbestimmung vorgenommen. Eine wichtige Unterscheidung ist die in Ausbildungsbeauftragter – Ausbilder – Bildungsmanagement. Daneben werden unterschiedliche Einsatzgebiete herausgearbeitet, die sich v. a. aufgrund des Unterschieds zwischen grossbetrieblichen Lösungen einerseits und kleinbetrieblichen andererseits ergeben.

Im *zweiten Kapitel* wird eine Bestandesaufnahme der Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals vorgenommen. Es werden AEVO-Massnahmen (= Massnahmen zum Erwerb der Ausbildereignung), arbeitsplatznahe Qualifizierungskonzepte, integrative und sonstige Konzepte analysiert. Dabei werden auch Erfahrungen, die in Modellversuchen gewonnen wurden, berücksichtigt. Anschliessend werden die methodischen Erfahrungen, die bei der Qualifizierung von Ausbildern gewonnen wurden, zusammengestellt und das neue handlungssystematische Konzept der Ausbilderqualifizierung, welches zum 1. März 1999 in Deutschland eingeführt wurde, kurz analysiert. In einem Gesamtresümee werden die immer noch vorhandene Ausrichtung der Qualifizierung der Ausbilder auf das traditionelle Leitbild der Unterweisung herausgearbeitet und verschiedene sich daraus ergebende Probleme erörtert. Zentral ist dabei die Kritik, dass es keine modularen Aus- und Weiterbildungsmodelle für Ausbilder gibt, die gezielt auf die tatsächlichen Tätigkeiten der Personengruppe bezogen sind.

Diese kritische Sicht auf die institutionalisierte Aus- und Weiterbildung der Ausbilder macht es erforderlich, im *dritten Kapitel* die betriebliche Handlungssituation der Zielgruppe zu analysieren. Pädagogische Arbeit im Betrieb soll die betriebliche Arbeit verbessern. Daher wurde die Entwicklung der Betriebsarbeit näher skizziert und herausgearbeitet, welche Anforderungen sich zukünftig stellen, wie Ausbilder hier unterstützend wirken können und wie sie durch Aus- und Weiterbildung zu unterstützen wären.

Eine Grundüberlegung aus den vorhergehenden Kapiteln besagt, dass das pädagogische und organisatorische Wissen von Ausbildern, welches ggf. durch eine Aus- und Weiterbildung gefördert wird, betrieblich situiert, d. h. im Betrieb zur Anwendung gelangen muss. Aus diesem Grund wird im *vierten Kapitel* eine strukturelle Betrachtung betrieblicher Bildung vorgenommen. Als eine zentrale Aufgabe des Bildungsmanagements wird dabei die Implementation von pädagogisch-didaktischem und organisationalem Wissen der Ausbilder ins Unternehmen herausgearbeitet. In diesem Zusammenhang wird die Qualifizierung der Ausbilder zu einem Personalentwicklungsprojekt, welches zum einen die gegebene Betriebs- und Arbeitsorganisation in ihrer aktuellen Ausgestaltung berücksichtigen muss und das zum anderen mittel- und langfristig dazu dienen soll, genau diese Organisation zielgerichtet zu verändern (verbessern).

Im *fünften Kapitel* werden die Überlegungen im Hinblick auf Forschungs- und Entwicklungsfragen in einem Perspektivenmodell bilanziert und Hinweise auf mögliche Forschungsakteure gegeben.

1 Betriebliches Lehr- und Ausbildungspersonal – eine Zielgruppenbestimmung

1.1 Haupt- und nebenberufliche Ausbilder

In dem zugrunde liegenden Konzeptpapier des Auftraggebers wird zum einen von Ausbildungspersonal und zum anderen von Lehr- und Ausbildungspersonal gesprochen. Geht man vom Begriff der Ausbildung aus, so kann unterschieden werden zwischen

- *hauptberuflichen* Ausbilderinnen⁷⁴ einerseits und
- *nebenberuflichen* Ausbildern bzw. *Ausbildungsbeauftragten* andererseits.

In der deutschen Diskussion ist damit vor allem die Unterscheidung zwischen einer formalen Ausbildungsberechtigung, die durch eine AEVO-Massnahme erworben wird (Ausbilder), und einer Beauftragung für die Übernahme von Teilaufgaben in der Ausbildung unter der Aufsicht eines Ausbilders durch einen Ausbildungsbeauftragten zu beachten. Sehr häufig wird in der Literatur davon ausgegangen, dass Ausbilder die Ausbildungskonzeption des Betriebes planen, die Unternehmensleitung beraten oder die Kooperation mit anderen Bildungsträgern vornehmen, während die Unterweisung am Arbeitsplatz, die Überwachung der Arbeitsausführung u. Ä. von den nebenberuflichen Ausbildern vorgenommen wird.⁷⁵ Diese vorfindbare Arbeitsteilung findet aber nicht ihre Entsprechung in der Aus- und Weiterbildung von Ausbildern. So ist der Ausbilder formal über Ausbildereignungsmassnahmen (AEVO-Massnahmen) pädagogisch und organisatorisch vorbereitet, während der nebenberufliche Ausbilder allenfalls eine kurze Einweisung in die pädagogische Tätigkeit erhält.⁷⁶

Ein grosser Teil der Ausbildungstätigkeit wird daher von so genannten «heimlichen» Ausbildern vorgenommen,⁷⁷ teilweise werden sie mit sehr

⁷⁴ Im Folgenden wird entweder die männliche oder die weibliche Schreibweise verwandt. Das jeweils andere Geschlecht ist immer mitzudenken. Damit sollen sprachlich komplizierte Ausdrücke wie «AusbilderInnen» oder Kompositionen wie «Ausbildungsverantwortlicher bzw. Ausbildungsverantwortliche» vermieden werden.

⁷⁵ Vgl. zur Unterteilung u. a. Wittwer, 1995, 336; Schwetz, 1997, 186ff.

⁷⁶ Vgl. zu dieser Problematik Braukmann & Sloane, 1994a.

⁷⁷ Vgl. Jansen, 1990; Dünnhoff, 1994.

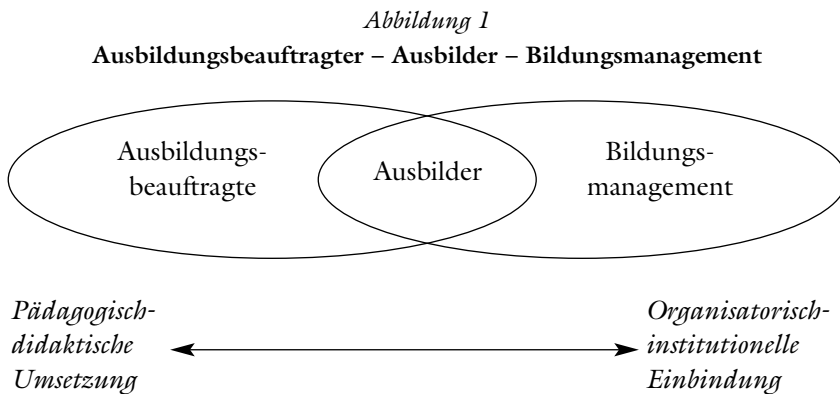
anspruchsvollen Programmen, so wie z. B. der Umsetzung einer handlungsorientierten Ausbildung, betraut.⁷⁸

1.2 Unterweisung/Lehre und Bildungsmanagement

Diese personale Teilung verweist auf zwei Funktionen, die in der betrieblichen Ausbildung wahrgenommen werden:⁷⁹

- zum einen auf die *pädagogische* und
- zum anderen auf die *organisatorische* Planung.

Demnach lassen sich neben den pädagogischen Aufgaben auch Managementaufgaben lokalisieren. In den Betrieben werden diese beiden Aufgabenbereiche institutionell durchaus unterschiedlich gelöst und es muss die jeweilige Lösung lokalisiert werden:



⁷⁸ ... so bereits 1989 von Steinborn formuliert: «Nebenberufliche Ausbilder – Träger handlungsorientierter Qualifizierung» (Steinborn, 1989, 27).

⁷⁹ Vgl. Sloane, 1993a, 60ff, insbesondere 61.

Prinzipiell sind drei Grundvarianten vorstellbar:

- Trennung zwischen Bildungsmanagement und pädagogischer Gestaltung, wobei ein Ausbilder die Ausbildung vor Ort verantwortet (Ausbilder = Ausbildungsbeauftragter);⁸⁰
- Ausbilder als «Scharnier» zwischen Bildungsmanagement und Ausbildungsbeauftragtem;⁸¹
- Ausbilder ist zugleich sowohl verantwortlich für die Lehr-Lernaufgaben am Arbeitsplatz als auch für die Organisation der Ausbildung (Ausbildungsbeauftragter = Ausbilder = Bildungsmanager).⁸²

Welche Grundvariante realisiert wird, hängt nicht zuletzt von den betrieblichen Gegebenheiten ab. Eine Betrachtung der betriebs- und einsatzspezifischen Gegebenheiten der Ausbildertätigkeit ist daher notwendig.

1.3 Betriebsspezifische Variationen

Bisher wurde nur relativ allgemein von betrieblichem Ausbildungspersonal gesprochen. Es wird durch den Begriff eine Festlegung auf die Erstausbildung vorgenommen. Genau genommen stellt sich aber zusehends die Frage der Abstimmung zwischen Aus- und Weiterbildung, die auch für die Tätigkeit des betrieblichen Lehrpersonals – also des Einsatzes von Ausbildern und Weiterbildnern⁸³ – von Bedeutung ist. Die Integration von Aus- und Weiterbildung ist dabei eine strukturelle Veränderung, die sich in den Betrieben ergibt.⁸⁴

⁸⁰ In größeren Handwerksbetrieben findet sich hier auch die Funktion des Ausbildungsmeisters (vgl. Schwetz, 1997, 195). Diese Variante ist aber eher zu vernachlässigen.

⁸¹ Dies wird in Industriebetrieben insbesondere dort vorgenommen, wo eine Ausbildungsabteilung über Lehrwerkstätte u. Ä. verfügt. Seyd (1994, 12) spricht hier auch von der Funktion des Ausbildungsleiters. Dem Ausbildungsleiter nachgeordnet sind dann nebenberufliche Ausbilder. Der Ausbilder übernimmt die rechtlichen Pflichten des Auszubildenden (vgl. Bender, 1994, 23).

⁸² Diese Variante ist typisch für kleine und mittlere Unternehmen, insbesondere für Handwerksbetriebe. Vgl. Pätzold, 1991, 205f.; Seyd, 1994.

⁸³ ... so wird vielfach in den letzten Jahren auch von Aus- und Weiterbildnern (z. B. in Wittwer, 1995) gesprochen.

⁸⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen unten zu den strukturellen Änderungen in den Betrieben.

Es ist daneben auch sinnvoll, zwischen grossen und kleineren resp. mittleren Betrieben (KMU) zu unterscheiden. Viele der oben beschriebenen Besonderheiten ergeben sich aus der Bildungsarbeit in grösseren Industriebetrieben, in Banken und Versicherungen, Handelsketten usw.

Grossbetriebliche Strukturen sind durch eine Institutionalisierung und zum Teil durch eine Professionalisierung der Bildungsarbeit gekennzeichnet. Diese führt zur Herausbildung von verschiedenen Organisationslösungen, die genau durch das Zusammenspiel der drei oben skizzierten Personengruppen, Ausbildungsbeauftragter – Ausbilder – Bildungsmanagement, gekennzeichnet werden können.

In *kleinbetrieblichen* Strukturen hingegen entwickeln sich andere Organisationsmuster und andere Organisationsvorgaben. In diesem Kontext wäre zu berücksichtigen:⁸⁵

- die oben erwähnte personale Einheit von pädagogischer Gestaltung und Bildungsmanagement;
- die Auslagerung von Bildungsarbeit an überbetriebliche Lernorte;
- die Auslagerung von Bildungsarbeit in Bildungsnetzwerke.

1.4 Netzwerkbildung und Auslagerung

Gerade in kleinbetrieblichen Strukturen ist die Verzahnung mit ausserbetrieblichen Institutionen bzw. die Einbindung des Unternehmens in eine ausserbetriebliche Organisation von Bedeutung. Hierzu gehört die Kooperation mit überbetrieblichen Ausbildungsstellen, die genau genommen als ein spezieller Fall einer regionalen Netzwerkbildung verstanden werden kann und die ihre Fortführung in spezifischen Netzwerken findet. Hiermit sind auch Anforderungen an die Weiterbildung von Ausbildern verbunden.

Sowohl im kleinbetrieblichen als auch im grossbetrieblichen Bereich wäre dann noch das Phänomen der Auslagerung zu erwähnen. Dies zeigt sich traditionell in den Akademien bzw. den Bildungsstätten der Banken und Versicherungen, daneben aber in den letzten Jahren auch in der Auslagerung von Aus- und Weiterbildungsabteilungen in der Automobilindustrie. In solchen Fällen wird die Ausbildungstätigkeit aus dem Kernbereich des Unternehmens ausgelagert, wobei die mögliche Bandbreite von dezentralen Ausbildungsstätten bis zur rechtlichen Unabhängigkeit einer ausgelagerten Bildungsgesellschaft reicht.

⁸⁵ Vgl. hierzu Diettrich, 2000, 198ff.

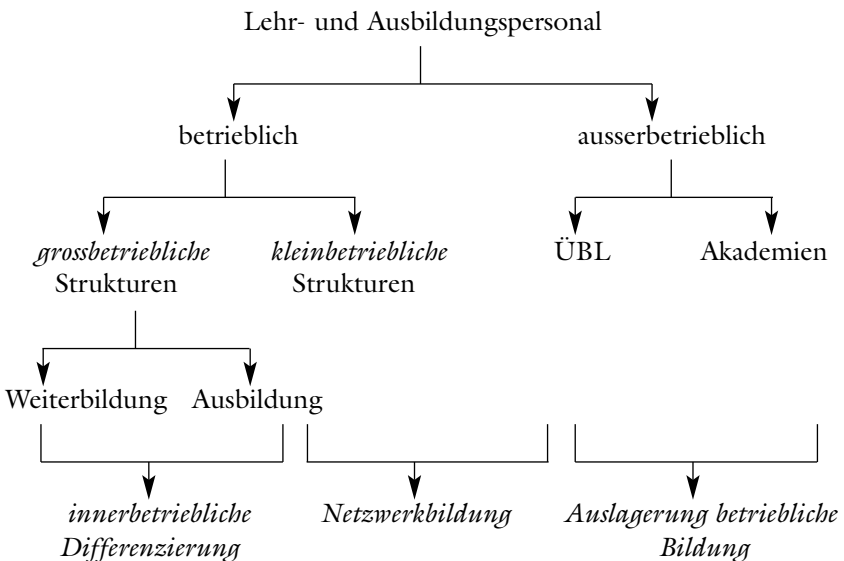
1.5 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen

Fasst man nunmehr die Überlegungen zur Zielgruppe zusammen, so ergibt sich ein differenziertes Bild (Abbildung 2). Das Personal wird einerseits betrieblich und ausserbetrieblich zugeordnet, andererseits wird zwischen grossbetrieblichen und kleinbetrieblichen Strukturen unterschieden. Auf diese Weise ergeben sich m. E. drei zentrale Ausgangsbedingungen für das Tätigkeitsfeld des Ausbildungspersonals:

- Die Arbeit ist durch eine *innerbetriebliche Differenzierung* gekennzeichnet. Hierbei ergeben sich Organisationslösungen, die durch Institutionalisierung von Managementfunktionen einerseits und pädagogischen Umsetzungsagenten andererseits gekennzeichnet sind. Es stellt sich die Frage nach der Abstimmung zwischen innerbetrieblicher Ausbildung und Weiterbildung.
- Die Arbeit ist durch *Netzwerkbildung* mit anderen Institutionen gekennzeichnet. Prägend für die Bildungsarbeit sind Kooperationen mit anderen Trägern, z. B. im Rahmen von Bildungsnetzwerken.
- Die Arbeit ist durch *Auslagerung* von betrieblicher Bildung, z. B. an Bildungsgesellschaften gekennzeichnet.

Abbildung 2

Betriebliches Lehr- und Ausbildungspersonal



Im weiteren Verlauf der Arbeit soll als *nächstes* eine Analyse der bisherigen Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder und Ausbildungsbeauftragte vorgenommen werden, synonym wird auch zwischen haupt- und nebenberuflichen Ausbildern unterschieden.

2 Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals – eine Bestandaufnahme

2.1 Überblick

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Aus- und Weiterbildung⁸⁶ des Ausbildungspersonals zeigen historisch betrachtet in den letzten 30 Jahren unterschiedliche Akzentsetzungen.

Ging es in den 70er Jahren vorrangig um die Ausarbeitung so genannter AdA-Kurse (Ausbildung-der-Ausbilder-Kurse), so finden sich anschließend in den 80er Jahren zahlreiche Modellversuche zur methodischen Gestaltung der Ausbilderqualifizierung. Seit Ende der 80er Jahre wurde dann versucht, einerseits durch veränderte Qualifizierungsstrategien, andererseits durch zusätzliche Massnahmen für Ausbilder, auf die technologischen, kulturellen und ökonomischen Herausforderungen einzugehen. In den letzten Jahren rückt nun die Verbindung organisatorischer und didaktischer Arbeiten und deren Abstimmung – z. B. im Konzept der lernenden Organisation – in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Aus Gründen einer komprimierten Darstellung kann diese gesamte Entwicklungslinie nicht erfasst werden. Daher werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

- ein Überblick über ausgewählte Aus- und Weiterbildungsmassnahmen (vgl. 2.2),
- ein Überblick über seminar-didaktische Ansätze der Ausbilder- und Weiterbildungnerqualifizierung (vgl. 2.3),
- eine Darstellung der neuen handlungsfeldsystematischen Ausbilderqualifizierung in Deutschland (vgl. 2.4),
- eine Darstellung von Implementationsproblemen, welche letztlich auf die Schwierigkeiten verweisen, die im personellen, kulturellen und strukturellen Bereich liegen (vgl. 2.5),

⁸⁶ Es wird im Folgenden von Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals bzw. des Lehr- und Ausbildungspersonals gesprochen, und zwar weil sich der Begriff «Ausbildung der Ausbilder» eingebürgert hat, obwohl es sich hierbei um eine Aufstiegsweiterbildung handelt.

- eine zusammenfassende Würdigung der jeweiligen Analysen und die Präzisierung weiterführender Aufgaben (vgl. 2.6).

Zwischenzeitlich ist in Deutschland die Ausbildereignungsverordnung ausser Kraft gesetzt worden. Dies ist Ausdruck einer Politik, die Massnahmen zur Steigerung von Ausbildungsqualität und zur Sicherung von Standards als hemmend für das betriebliche Angebot von Ausbildungsplätzen lokalisiert. In der Tat kann man eine Abhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots von der ökonomischen Entwicklung resp. deren Einschätzung ausmachen. Verschiedene Untersuchungen weisen zudem darauf hin, dass diese Marktabhängigkeit der deutschen Berufsausbildung eigentlich differenzierter zu erfassen wäre. So sind insbesondere unterschiedliche nachfrage- und angebotsorientierte Grössen wie die Kosten der Ausbildung, die Einschätzung der technologischen Entwicklungen usw. durch die Ausbildungsplatzanbieter auf der einen und die Veränderung von Entscheidungspräferenzen auf der Seite der Ausbildungsplatznachfrager zu unterscheiden. Berufspädagogische Massnahmen haben daher m. E. als kostentreibende Grösse von Ausbildung allenfalls eine indirekte Bedeutung. Die zentrale Frage für die deutsche Berufsausbildung ist dabei wohl eher die der Verlagerungsbewegungen zwischen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung. In diesem Zusammenhang würden sich durchaus wieder Qualitätsfragen an nicht-betriebliches Ausbildungspersonal stellen. – Für den weiteren Verlauf der Überlegungen heisst dies, dass die Erfahrungen zu Ausbildereignungskursen weiterhin von Bedeutung sind.

2.2 Ausgewählte Aus- und Weiterbildungsmassnahmen für Ausbilderinnen

Die Aus- und Weiterbildung von Ausbildern wird i. d. R. unterteilt⁸⁷ in

1. AEVO-orientierte Konzepte,
2. arbeitsplatzbezogene Konzepte,
3. integrative Konzepte sowie
4. andere didaktisch-methodische Konzepte.

⁸⁷ ... und zwar nach dem Berufsbildungsbericht 1991. Vgl. zu den weiteren Ausführungen die Analysen von Kremer und Theis (1994) sowie (1995), auf die ich im Folgenden zurückgreife.

Zu diesen Massnahmen lässt sich im Einzelnen sagen:

Ad (1): *AEVO-orientierte Konzepte* – Diese Massnahmen werden von Kammern und freien Trägern angeboten. Sie schliessen mit einer Prüfung ab. Träger der Prüfung ist i. d. R. ein Prüfungsausschuss bei einer zuständigen Stelle. Im Handwerk entspricht dies dem Teil IV der Meistervorbereitung. Bis zum Ende der 90er Jahre umfassten die Lehrgänge und Prüfungen die Teile (i) Grundfragen der Berufsausbildung, (ii) Planung und Durchführung der Ausbildung, (iii) der Jugendliche in der Ausbildung und (iv) Rechtsgrundlagen.

Seit dem 1. März 1999 wird der AEVO-Lehrgang in Form eines handlungssystematischen Curriculums geregelt, auf das unten gesondert eingegangen wird (vgl. 2.5). Besonders hervorheben möchte ich daher an dieser Stelle nur organisatorische Besonderheiten der Kurse. Diese Massnahmen werden von ausserbetrieblichen Anbietern (Kammern, Innungen, Fachverbände, freie Bildungsträger usw.) angeboten. In der Folge sind sehr häufig heterogene Teilnehmerstrukturen zu erwarten. Somit findet eine betriebsspezifische Ausbildung eher nicht statt. Zugleich ist eine AEVO-Prüfung Voraussetzung für den Erwerb der Ausbilderberechtigung. Didaktisch ergeben sich folgende Probleme:⁸⁸

- die innere didaktische Organisation der Lehrgänge richtet sich nicht nach den betrieblichen Anwendungsfeldern, sondern wird sehr stark extern durch die Prüfungsmodalitäten und Traditionen bestimmt;
- die pädagogisch-didaktische Arbeit wird sehr häufig inhaltlich in Form einer pädagogisch-didaktischen Fachtheorie thematisiert. Dies erschwert die Situierung des pädagogischen Wissens und führt zu Anwendungs- und Transferproblemen.

Erschwerend kommt m. E. hinzu, dass die AEVO-Massnahmen auf eine Tätigkeit vorbereiten, die in dieser Form von den späteren Ausbildern i. d. R. nicht mehr wahrgenommen werden. So sind diejenigen, die an einer solchen Massnahme teilnehmen, sehr häufig bereits in den Betrieben als Ausbildungsbeauftragte resp. als nebenberufliche Ausbilder tätig. Sie erhalten gleichsam nachträglich eine pädagogisch-didaktische Qualifizierung. Im Extremfall widerspricht dieses «neue» didaktische Wissen den verinnerlichten Routinen. So kann es zu Dissonanzen und Widerständen

⁸⁸ Vgl. Euler, Kremer und Theis (1993), die auf diese Problematik des Zusammenhangs von pädagogisch-didaktischer Qualifizierung einerseits und externer Prüfungsstruktur andererseits verweisen.

gegen angestrebte pädagogische Handlungsmuster kommen. Gleichzeitig stellt die Ausbilderqualifizierung möglicherweise eine Aufstiegsoption dar, d. h. die Absolventen von AEVO-Kursen werden wahrscheinlich nach ihrer Ausbildung gar nicht mehr pädagogisch als Ausbildungsbeauftragte arbeiten, sondern streben ggf. eine Position im Bereich des Bildungsmanagements an.⁸⁹ Diese Aspekte sind jedoch im Rahmen der AEVO nicht zentral, sondern allenfalls ein aufbauender und durch weitere Massnahmen zu vertiefender Bereich.

In einem *Modellversuch* der Daimler-Benz AG wurde bereits in den 80er Jahren versucht,⁹⁰ Fachausbilder über verkürzte AEVO-Kurse zu qualifizieren, indem Betriebseinsätze, Selbststeuerungsprozesse und neue (initiative) Ausbilderfunktionen in die Qualifizierung eingebaut wurden. Es wurden drei Projektfelder mit jeweils drei Bausteinen entwickelt:⁹¹

- Projekt 1: Optimieren der betrieblichen Ausbildung
- Projekt 2: Der sich selbst optimierende Ausbilder
- Projekt 3: Die Initiativfunktion des Ausbildungsleiters

Ad (2): *Arbeitsplatzbezogene Konzepte* – Diese Konzepte zielen auf eine Verbesserung der Lern- und Handlungsfähigkeit der Ausbilder: Vielfach wurden sie entwickelt, um die Fähigkeiten der nebenberuflichen Ausbilder in Kooperation mit den hauptberuflichen Ausbildern zu entwickeln. Je nach Differenzierungsgrad ist hiermit immer auch ein Multiplikatorenkonzept verbunden, und zwar dann, wenn die Ausbilder auf eine Qualifizierung von Ausbildungsbeauftragten vorbereitet werden und so dazu beitragen sollen, innerbetriebliche Netzwerke aufzubauen.

Ein *Modellversuch* in dieser Richtung war AQUA, Ausbilderqualifizierung am Arbeitsplatz.⁹² Dieser wurde als eine berufspädagogische Qualifizierungsmassnahme konzipiert, die das Lernen am Arbeitsplatz unterstützen sollte und sich dabei vorrangig auf nebenberufliche Ausbilder bezog.⁹³ Vorrangig ging es darum, im Rahmen der Ausbilderqualifizierung nebenberuflichen Ausbildern in einem ersten Schritt fächerübergreifende Qualifikationen zu vermitteln. Dies geschah über konkretes Lernen am Arbeitsplatz, Beschäftigung mit realen Arbeitsaufgaben und über

⁸⁹ Vgl. Braukmann & Sloane, 1994.

⁹⁰ Vgl. Paulini, 1991, 64ff.

⁹¹ Entnommen aus Kremer & Theis, 1994, 165.

⁹² Vgl. Paulini, 1991, 39.

⁹³ Vgl. Bauer, Herz & Herzer, 1993, 7.

selbstständigkeitsfördernde Ausbildungsformen. In einem zweiten Schritt sollte dann die Kooperation zwischen Lehrwerkstatt und Betrieb verbessert werden. Es wurden drei Seminarblöcke entwickelt:

- Seminarblock I: Ich als Ausbilder
- Seminarblock II: Der Arbeitsplatz als Lernort
- Seminarblock III: Selbstständigkeitsfördernde Ausbildungsmethoden

Ad (3): *Integrative Konzepte* – Diese Konzepte sind durch eine Verbindung von fachlichen Massnahmen mit pädagogisch-didaktischen gekennzeichnet. Im Rahmen der Meistervorbereitung wäre hier die Verbindung von Teil III und Teil IV zu nennen, die insbesondere auf eine personalwirtschaftliche Ausrichtung verweist und den engen fachdidaktischen Konnex, der sich durch die Verbindung der Fachtheorie und -praxis mit dem Teil IV ergibt, erweitert. Andere Beispiele betreffen die Anreicherung von Massnahmen zu neuen Technologien, insbesondere der Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien), mit didaktischen und kommunikationstheoretischen Anteilen.

Im Modellversuch «Zur Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern zur Einarbeitung betrieblicher Mitarbeiter in die CNC-Technik» des Technischen Aus- und Weiterbildungszentrums des Landkreises Osnabrück (TAW) wurde ein solches integratives Konzept entwickelt.⁹⁴ Das Konzept zielte auf gewerblich-technische Fachkräfte, Meister und Techniker und betont die Verbindung fachlicher und pädagogisch-didaktischer Weiterbildungsanteile. Die konzeptionelle Idee besteht darin, die fachliche Kompetenz (das Erstellen anspruchsvoller CNC-Programme) in ein allgemeines Modell der Handlungskompetenz zu integrieren, bei dem es nicht nur um die Erarbeitung von fachlichen Qualifikationen geht, sondern auch darum, die Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um das Fachkönnen als Multiplikator (Unterweiser, Berater, Lehrender usw.) in Betrieben umsetzen zu können.

Ad (4): *Andere didaktisch-methodische Konzepte* – Generell subsumiert man unter dieser Rubrik jene Massnahmen, die allgemein zur Förderung von Schlüsselqualifikationen angelegt sind.

Im *Modellversuch* «Weiterbildung der Ausbilder im Einzelhandel»⁹⁵ ging es um die Entwicklung von fachbezogenen pädagogischen Qualifizierungsmassnahmen für nebenberufliche Ausbilder. In drei Projekt-

⁹⁴ Vgl. Paulini, 1991.

⁹⁵ Vgl. Paulini, 1991.

gruppen wurden Seminare durchgeführt, die thematisch sowohl direkte ausbildungsrelevante Fragen (z. B. praktische Unterweisung, Unterweisungshilfen) als auch fachbezogene kommunikative Fragen (z. B. Einführung in die personenbezogene Verkaufsführung, Zusammenspiel von Warenkunde und Verkaufspsychologie) zusammenführten.

Betrachtet man diese Erfahrungen zur Ausbilderqualifizierung im Zusammenhang, so lassen sich m. E. folgende Gesichtspunkte herausstellen:

- Es wird versucht, einen Anwendungszusammenhang für das pädagogisch-didaktische Wissen herzustellen. Dabei lassen sich unterschiedliche Formen der Situierung des Wissens nachzeichnen. Auffällig erscheint mir, dass dies in den arbeitsplatznahen, integrativen und anderen didaktisch-methodischen Konzepten z. T. deutlicher zu Tage tritt als in den (allerdings traditionellen) AEVO-Konzepten. Hierauf wird einerseits in 2.3 unter seminardidaktischen Gesichtspunkten sowie in 2.4 bei der Vorstellung des neuen handlungssystematischen AEVO-Konzepts eingegangen.
- Die Massnahmen greifen den Unterschied zwischen pädagogisch-didaktischer Tätigkeit einerseits und Managementtätigkeit andererseits konstruktiv auf. Dies zeigt sich vordergründig darin, dass eine Förderung der nebenberuflichen Ausbilder angestrebt wird. Weitgehend vernachlässigt wurde m. E. aber der Versuch, zwischen diesen Bereichen einen systematischen Zusammenhang herzustellen und diesen Zusammenhang auch in einer biographisch ausgerichteten modularisierten Ausbilderqualifizierung konstruktiv aufzunehmen.⁹⁶ Hierauf wird in Kapitel 3 verstärkt eingegangen.

Die Erfahrungen lassen sich schliesslich in drei Massnahmeklassen zusammenführen, die in Kapitel 3 aufgegriffen werden können:

- *Gesamtkonzepte zur AEVO*. Diese sollten m. E. die pädagogischen und management-bezogenen Aufgaben insgesamt aufgreifen. Dabei wäre herauszuarbeiten, ob modulare Ansätze denkbar sind, die vor allem auf

⁹⁶ Diese Überlegungen wurden insbesondere im Zusammenhang mit dem Modellversuch «Didaktisch-methodische Revision der Teile III und IV der Meisterausbildung» diskutiert (vgl. Euler, Kremer, Stickling, Theis & Twardy, 1995) und waren u. a. Gegenstand auf verschiedenen Fachtagungen (vgl. Braukmann & Sloane, 1994b). Ein Modell zur biographisch-modularen Strukturierung stellte auch Kiefer (1990, 102) vor.

biographischen Merkmalen von Ausbildungsbeauftragten und späteren Ausbildern aufbauen. Die nachfolgenden Massnahmeklassen können als (modulare) Teile eines Gesamtkonzepts angesehen werden.

- *Fach- bzw. berufsdidaktische Konzepte*. Integrative Konzepte und arbeitsplatznahe Konzepte sind m. E. weitgehend fach- bzw. berufsdidaktisch aufgebaut. Sie verbinden die konkrete fachbezogene Anwendungstätigkeit mit pädagogisch-didaktischen Fragen der Vermittlung dieser fachlichen Zusammenhänge. Dabei soll nicht von einem wissenschaftspropädeutischen Fachverständnis ausgegangen werden. Genau genommen geht es um die berufsbezogenen Tätigkeiten, die einerseits Gegenstand beruflicher Handlungen und andererseits Gegenstand pädagogischer Vermittlung sein können. Dies verweist auf die unmittelbare kommunikative Vermittlungssituation und auf den Arbeitszusammenhang, der traditionell von nebenberuflichen Ausbildern bewältigt wird.

Die so genannten anderen methodisch-didaktischen Konzepte, die oben unterschieden wurden, lassen sich m. E. hier auch subsumieren. Diese allgemein formulierten Kompetenzen sind in dem Mass, wie die Berufstätigkeit kommunikativer und wissensbasierter wird fach- bzw. berufsspezifisch, weil sie berufs- und aufgabenbezogen entfaltet werden.

- *Managementorientierte Konzepte*. Diese beziehen sich auf die organisatorische Planung von Ausbildung. Hierzu gehören die responsive Ausbildungsplanung, die Entwicklung, der Einsatz und die Evaluation neuer Ausbildungsmethoden, die Kooperation mit anderen Trägern usw.

2.3 Seminardidaktische Ansätze der Ausbilder- und Weiterbildnerqualifizierung

Gerade bezogen auf die Seminarmethodik wurde in Modellversuchen zur Qualifizierung von Ausbildern und Weiterbildnern eine Vielzahl von Leitprinzipien entwickelt. Diese sollen hier ergebnisorientiert zusammengefasst werden,⁹⁷ und zwar über folgende Prinzipien: Simulation und reale Bewältigung, Erlebnisorientierung, Metaview, Kasuistik:

⁹⁷ Eine ausführliche Analyse hat Hahn (1994, 300ff.) vorgenommen. Vgl. auch Sloane, 1993a.

- *Simulation und reale Bewältigung.* Diese Überlegungen gehen auf Wittwer⁹⁸ zurück, der Simulation vorschlägt, damit sich Teilnehmer an Seminaren gemeinsame Erfahrungshintergründe schaffen, spezifische Probleme erarbeiten und Problemlösungen ausprobieren können. Dabei sind Simulationen als Rekonstruktionen betrieblicher Wirklichkeit immer nur der erste Schritt. In einem zweiten Schritt muss eine in einer Simulation erprobte Handlung in die Betriebswirklichkeit umgesetzt werden. Daher muss sich an eine theoretisch-simulierende Seminarphase immer eine Aufgabenstellung anschließen, die zu einer realen Bewältigung pädagogischer Arbeit führt. Simulation bedeutet daher ausdrücklich nicht Realitätsferne, sondern Wirklichkeitsrekonstruktion.
- *Erlebnisorientierung.* Wittwers Konzept basiert weitgehend auf erlebnisorientierten Methoden, die vorher von Czycholl und Geissler⁹⁹ im Rahmen der Entwicklung und Erprobung von Schulungskonzepten für nebenberufliche Weiterbildungler aufgearbeitet wurden. Das Prinzip der Erlebnisorientierung hat hierbei grosse Bedeutung für die Gestaltung von Simulationssituationen. Im Einzelnen werden gefordert: das Erleben des Hier-und-Jetzt und die reflexive Aufarbeitung erlebter Prozesse sowie das handelnde Einüben theoretisch durchdrungener Prozesse.
- *Metaview.* Ein Verfahren der Aufarbeitung des Hier-und-Jetzt einer Simulation ist das Metaview-Verfahren.¹⁰⁰ Dabei geht es darum, dass die Seminarsituation reflektiert und mit Hilfe eines Didaktikmodells verstehend bewältigt wird. Das Anliegen besteht darin, didaktisches Wissen als handlungsleitend zu erkennen und anzuerkennen, indem die theoretischen und erfahrungsbedingten Grundlagen eigenen Handelns und des Handelns anderer thematisiert werden. Dozenten, Trainer, Lehrende usw. sind dabei Modelle im Hier-und-Jetzt der Simulation. Neben diesem Lernen am Modell sind der Rollentausch und die Rollenanalyse wichtige Bestandteile eines Verfahrens, bei dem es insbesondere darum geht, die eigene Rolle zu erkennen und zu gestalten.
- *Kasuistik.* Die Fallorientierung ist zum einen in der Simulation gegeben. Hier wird unter Fallorientierung vor allem auch ein Prinzip verstanden, welches zur Gestaltung von Unterweisungs-, Unterrichts- und Seminarmedien verwendet wird. Im Rahmen des Modellversuchs «Methodisch-didaktische Revision der Teile III und IV der Meisteraus-

⁹⁸ Vgl. Wittwer, 1985.

⁹⁹ Vgl. Czycholl & Geissler, 1979 sowie Geissler, 1979.

¹⁰⁰ Vgl. Jongebloed & Sloane, 1986 sowie Sloane, 1993b.

bildung» wurden solche Materialien erarbeitet, um die Qualifizierung von Ausbildern zu steuern.¹⁰¹

2.4 Die handlungssystematische Ausbilderqualifizierung

Am 1. März 1999 sind für die Ausbildung der Ausbilder handlungssystematisch gegliederte Curricula festgelegt worden, die in Form von sieben Handlungsfeldern strukturiert sind:¹⁰²

Tabelle 1

Handlungssystematisches Curriculum des AEVO-Kurses

- | | |
|--|--|
| <p>1. Allgemeine Grundlagen legen (12 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Gründe für betriebliche Ausbildung kennen• Einflussgrößen auf die Ausbildung kennen• Rechtliche Rahmenbedingungen der Ausbildung kennen• Beteiligte und Mitwirkende an der Ausbildung kennen• Anforderungen an die Eignung der Ausbilderinnen und Ausbilder <p>2. Ausbildung planen (16 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Ausbildungsberufe auswählen• Eignung des Ausbildungsbetriebes überprüfen• Organisation der Ausbildung festlegen• Organisation und Inhalt mit der Berufsschule abstimmen• Ausbildungsplan erstellen• Beurteilungssystem festlegen <p>3. Auszubildende einstellen (14 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Auswahlkriterien aufstellen | <p>4. Am Arbeitsplatz ausbilden (32 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Arbeitsplätze auswählen und aufbereiten• Auf Veränderungen der Arbeitsorganisation vorbereiten• Praktisch anleiten• Aktives Lernen anleiten• Handlungskompetenz fördern• Lernerfolgskontrollen durchführen• Beurteilungsgespräche führen <p>5. Lernen fördern (18 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Lern- und Arbeitstechniken anleiten• Lernerfolge sicherstellen• Zwischenprüfungen auswerten• Auf Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten reagieren• Kulturelle Unterschiede berücksichtigen• Mit externen Stellen kooperieren <p>6. Gruppen anleiten (16 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Kurzvorträge halten• Lehrgespräche durchführen• Moderierend ausbilden• Medien auswählen und einsetzen |
|--|--|

¹⁰¹ Vgl. Euler, D., Kremer, H.-H., Sticking, E., Theis, M. & Twardy, M. 1995.

¹⁰² Entnommen aus Hensge, 2001.

Tabelle 1 (Fortsetzung)

Handlungssystematisches Curriculum des AEVO-Kurses

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• An Einstellungen mitwirken• Einstellungsgespräch führen• Am Vertragsabschluss mitwirken• Eintragungen und Anmeldungen vornehmen• Einführung planen• Probezeit planen | <ul style="list-style-type: none">• Aktives Lernen in Gruppen fördern• In Teams ausbilden <p>7. Ausbildung beenden (12 Stunden)</p> <ul style="list-style-type: none">• Auf Prüfungen vorbereiten• Zur Prüfung anmelden• Zeugnisse ausstellen• Ausbildung beenden/verlängern• Auf Fortbildungsmöglichkeiten hinweisen• An Prüfungen mitwirken |
|---|--|

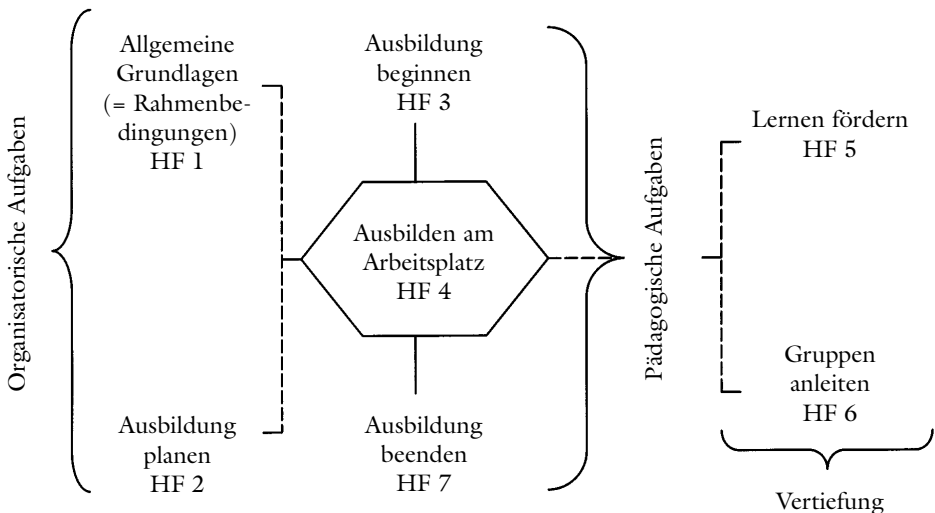
In einem von Hensge¹⁰³ betreuten Pilotprojekt wurde herausgestellt, dass die

«sieben Handlungsfelder des Lehrgangs ... nach Meinung der Teilnehmer die Berufswirklichkeit von Ausbildern optimal ab[bilden]. Durch die in den einzelnen Handlungsfeldern einbezogenen Aufgabenstellungen und durch den grossen Anteil praktischer Übungsmöglichkeiten fühlten sich die Teilnehmer ausgesprochen gut auf ihre zukünftige Ausbildungstätigkeit vorbereitet.

Der Anwendungsbezug der Handlungsfelder «Am Arbeitsplatz ausbilden», »Lernen fördern» und «Gruppen anleiten» war im Meinungsbild der Teilnehmer besonders intensiv, weil sie den beruflichen Ansprüchen der meisten Teilnehmer entsprach. Diese Einschätzung zeigt, dass die im Lehrgangsangebot gewählte Schwerpunktsetzung der Handlungsfelder: Am Arbeitsplatz ausbilden, Lernen fördern und Gruppen anleiten tatsächlich den Teilnehmererwartungen entspricht und ihre Berufswirklichkeit reflektiert.»

¹⁰³ Hensge, 2001. Es handelt sich um Forschungsprojekt Nr. 2.4003 – Handlungsorientierung in der Ausbilderqualifizierung. Entwicklung aufgaben- und problemorientierter Lehrgangskonzepte in der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Der Abschlussbericht ist im Internet einsehbar (<http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/fprojekt/2-4003.doc>) [Die Rechtschreibung im Zitat wurde angepasst, P. Sl.].

Abbildung 3
Mögliche Makrosequenz handlungssystematisch
aufgebauter AEVO-Lehrgänge



Handlungssystematische Lehrpläne¹⁰⁴ sind durch folgende Merkmale geprägt:

- Sie bilden nicht Fächer, sondern komplexe Aufgabenstellungen ab.
- Diese Aufgabenstellungen sind didaktisch zu begründen; sie stellen Generierungen allgemeiner (betrieblicher) Handlungsfelder dar. Die sieben Hauptkapitel des AdA-Lehrgangs stellen solche allgemeinen Handlungsfelder dar.
- Auf der Grundlage solcher generierten Handlungsbeschreibungen (man spricht im schulischen Bereich von Lernfeldern) müssen Lernsituationen als konkrete Unterrichtseinheiten entwickelt werden. Diese sollen den Arbeitsablauf des Tätigkeitsfeldes in einer didaktisch modellierten Form repräsentieren und dem Lernenden ein deduktives, handlungsorientiertes Lernen ermöglichen.

¹⁰⁴ Ich orientiere mich hier an den Erfahrungen zur Implementation von Lernfeldern (vgl. Kremer & Sloane, 2001) sowie an Erfahrungen von Kremer und mir zur Implementation des neuen AdA-Lehrgangs in Oberbayern, den wir durch gemeinsame Seminare für Dozenten, Prüfer und Disponenten unterstützt hatten.

Der «neue» AEVO-Lehrgang weist m. E. eine vertikale und eine horizontale Struktur auf. Vertikal ergibt sich ein Kernbereich der pädagogischen Arbeit durch die Handlungsfelder: «Ausbildung beginnen», «Ausbilden am Arbeitsplatz» und «Ausbildung beenden». Solche und ähnliche Strukturen sind aus den verschiedenen Projekten zur Methodik der Ausbilderqualifizierung, die in 2.3 dargestellt wurden, durchaus bekannt. Hier lassen sich typische Lernsituationen lokalisieren, die auf die pädagogisch-didaktische Arbeit mit dem Auszubildenden verweisen. Auch kann man sagen, dass diese Lernsituationen den Tätigkeitsbereich des Ausbildungsbeauftragten widerspiegeln.

Demgegenüber verweisen die Handlungsfelder «Lernen fördern» und «Gruppen anleiten» auf eine pädagogisch-didaktische Vertiefung, während die Handlungsfelder «Allgemeine Grundlagen» und «Ausbildung planen» auf organisatorische Aufgaben zielen. Das Handlungsfeld «Allgemeine Grundlagen» mutet dabei als eine Art Sammelbecken für Inhalte an, die «nicht direkt zugeordnet» werden konnten. Es wäre i. d. S. eine Restkategorie von Inhalten, die man durchaus öfter in solchen handlungssystematischen Curricula findet. Die inhaltlichen Unterfütterungen zu diesem Handlungsfeld verstärken dieses Urteil. Es wäre m. E. angebracht, hier intensiver die konzeptionell-programmatische Frage der Ausbildung zu thematisieren, etwa im Fokus der betrieblichen und sozialen Bedeutung von Ausbildung.

Schliesslich geht der Aspekt der Selbstfindung von zukünftigen Ausbilderinnen und Ausbildern in diesem «Sammel»-Handlungsfeld verloren. Gerade in den Modellversuchen, die analysiert wurden (vgl. 2.2), wurde sehr viel Wert auf den Aspekt der Rollenfindung gelegt. Dies könnte aber auch durch methodische Hinweise aufgefangen werden.

2.5 Implementationsprobleme

Unter «Implementationsprobleme» werden all die Schwierigkeiten subsumiert, die sich bei der Umsetzung des in der Ausbilderqualifizierung gewonnenen Wissens in die betriebliche Praxis ergeben können. Skizzenhaft können hier folgende Probleme genannt werden:

- *Lernprobleme.* Gegebenenfalls bleibt das in den Ausbildungsmaßnahmen angebotene Wissen latent, d. h. es wird nicht handlungsleitend. Dies kann begründet sein in einer betriebsfernen Vermittlung. Dem Lerner gelingt die Situierung des Wissens auf für ihn relevante Problemstellungen nicht. Organisatorische Rahmendaten, gerade im Bereich

der AEVO-Kurse, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass dies passieren kann.

- *Inhaltsprobleme.* Die Themen der Ausbilderqualifizierung decken nicht die Probleme ab, die in der betrieblichen Ausbildung tatsächlich anfallen. So kann durchaus festgehalten werden, dass die Massnahmen sehr stark auf «traditionelle» Ausbildungsaufgaben fixiert sind; moderne pädagogische Konzepte werden häufig nicht angeboten.
- *Asynchronität zwischen Lernangebot und Arbeitsanforderung.* Dies zielt auf das schon mehrfach erwähnte Dilemma in der Ausbilderqualifizierung. Gerade die AEVO geht davon aus, dass im Mittelpunkt der Vorbereitung die Unterweisung steht; ergänzend werden dann managementbezogene Arbeiten thematisiert. In Realität sind die Teilnehmer an solchen Massnahmen aber sehr häufig schon als Ausbildungsbeauftragte tätig gewesen. Die Bildungsmassnahme wird dann sehr oft als Mittel angesehen, eine andere eher dispositiv ausgelegte Tätigkeit im Unternehmen zu übernehmen. Mit anderen Worten: Das, was ich für die Unterweisung lerne, wird nicht mehr direkt in Unterweisungstätigkeiten umgesetzt, sondern «befördert» mich in einen oftmals anderen Arbeitszusammenhang.

2.6 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen

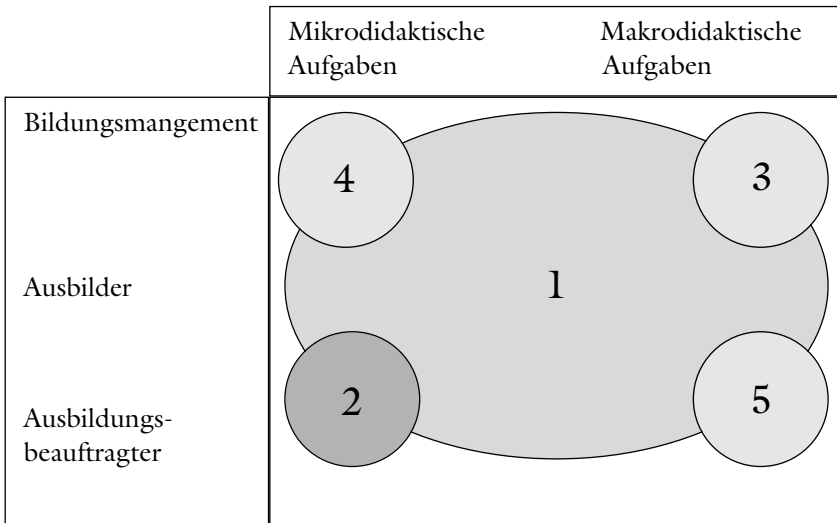
Geht man nun von den im ersten Kapitel herausgearbeiteten Differenzierungen der Ausbildertätigkeit aus, so kann kritisch-pointiert festgehalten werden:

- Die Ausbildung orientiert sich in den AEVO-Konzepten am Modell des Ausbilders. Die curriculare Erneuerung des AdA-Kurses hat dabei zwar durchaus die didaktisch-methodischen Erfahrungen aufgegriffen. Mit der Orientierung an Handlungsfeldern wird eine direkte Bezugnahme auf den betrieblichen Lebensraum möglich. Jedoch wird die Fiktion aufrechterhalten, ein Ausbilder würde sowohl am Arbeitsplatz unterweisen als auch organisatorische Aufgaben übernehmen. In Abbildung 4 zeigt sich diese omnipotente Ausrichtung im Kreis (1).
- Die Erfahrungen in den Modellversuchen zeigen, dass eine Förderung nebenberuflicher Ausbilder (der Ausbildungsbeauftragten) durchaus erkannt wird. Hierbei wird eine Orientierung an den mikrodidaktischen Aufgaben vorgenommen. Dies drückt sich in Abbildung 4 in Kreis (2) aus. Dies könnte ein Ausgangspunkt für eine modularisierte Konzeption

der AEVO sein, die von einer mikrodidaktischen Vorbereitung ausgeht und sich zu einem späteren Zeitpunkt über zusätzliche Module erweitert und somit zur Entwicklung von Managementkonzepten beiträgt. Diese Modularisierung ist m. E. im neuen Konzept der Ausbilderqualifizierung angelegt. Diese Basisqualifikation in didaktisch-methodischer Hinsicht könnte m. E. fach- bzw. berufsdidaktisch angelegt sein. Ausgangspunkt wären die konkreten Arbeitssituationen von Ausbildungsbeauftragten. Bei der seminar-didaktischen Gestaltung könnte auf die methodischen Erfahrungen zur Ausbilder- und Weiterbildnerqualifizierung zurückgegriffen werden.

- Was bisher nur rudimentär vorliegt, sind Konzepte, die in Abbildung 4 mit den Kreisen (3), (4) und (5) gekennzeichnet sind und die zugleich in ein Gesamtkonzept zur AEVO eingebunden wären. Auf diesen Aspekt werde ich in Kapitel 4 eingehen.

Abbildung 4
Konzepte zur Ausbilderqualifizierung im Überblick



Insbesondere die Orientierung an der Ausbildungssituation im Rahmen einer traditionellen – und im deutschen Raum damit immer auch vorrangig dualen – Ausbildung ist m. E. nicht weiterführend. Auch wenn programmatisch immer wieder auf die notwendige organisatorisch-institutionelle Verzahnung von Aus- und Weiterbildung verwiesen wird,¹⁰⁵ so erscheinen mir die mit einer solchen curricularen Verstetigung zwischen diesen Bereichen verbundenen organisatorischen, curricularen, aber auch didaktisch-kommunikativen Prozesse und deren Implementation im betrieblichen Bildungsalltag nicht ausreichend durchdacht zu sein. Die einzelnen bisher lokalisierbaren Arbeiten hierzu sind sehr vereinzelt und punktuell.

Hier wäre insbesondere zu untersuchen, wie sich solche doch sehr grundlegenden Veränderungen zum *einen* auf das Tätigkeitsfeld von haupt- und nebenberuflichen Ausbildern auswirken werden, und zum *anderen* wäre zu analysieren, welche Konsequenzen sich hieraus für die Aus- und Weiterbildung dieser Zielgruppe ergeben. Daher soll im nächsten Kapitel die Entwicklung des betrieblichen Tätigkeitsfeldes der Zielgruppe in den Blick genommen werden.

¹⁰⁵ Eine Zusammenfassung dieser Diskussion findet sich in Euler, 1998. Vgl. als konkretes Forschungsbeispiel u. a. Frommbergers (2000) Vergleich deutscher und niederländischer Ausbildungsmodelle und die dabei herausgearbeiteten Möglichkeiten einer curricularen Verstetigung zwischen Ausbildung und Weiterbildung.

3 Entwicklungstendenzen in der betrieblichen Ausbildung

3.1 Überblick

Um genauere Vorstellungen über die zukünftige Ausrichtung der Weiterbildung für das betriebliche Lehr- und Ausbildungspersonal zu erhalten, bedarf es einiger struktureller Vorüberlegungen. Nach meiner Einschätzung sind die in Kapitel 2 referierten Massnahmen eher reaktiv und sehr stark durch eine allgemeine berufspädagogische Tradition gekennzeichnet. Im Folgenden sollen daher

- als *Erstes* die Entwicklungsperspektiven der betrieblichen Bildungsarbeit kurz skizziert und Hypothesen für die Entwicklung des Ausbildungspersonals formuliert werden (3.2);
- diese Hypothesen werden dann als *Zweites* mit den Ergebnissen zur Bestandesaufnahme aus Kapitel 2 verglichen, um so zu neuen Anforderungen an die Ausbilderqualifizierung zu gelangen (3.3);
- *drittens* und abschliessend werden die Überlegungen kurz bilanziert (3.4).

3.2 Entwicklungsperspektiven der betrieblichen Bildungsarbeit

3.2.1 Megatrends

Betriebe als sozialökonomische Systeme unterliegen grundlegenden Veränderungen, so genannten Megatrends:¹⁰⁶

Globalisierung und Internationalisierung und das Entstehen interkultureller Lebensräume – Die Globalisierung der Wirtschaft führt zur Internationalisierung der individuellen Lebensräume. Durch die internationale Vernetzung von Betrieben, sowohl bedingt durch Kooperation als auch durch Expansion, ist der einzelne Mensch nicht mehr «nur» eingebunden in einen nationalen und kulturell eher homogenen sozialökonomischen

¹⁰⁶ Vgl. Bleicher, 1991, 39ff; Sloane, 1998.

Lebensraum. So entstehen neue Formen der Begegnung von Menschen mit ganz unterschiedlichen sozialen Hintergründen, und zwar auf allen betrieblichen Hierarchie- resp. Handlungsebenen. Gleichsam als Folge von Globalisierung und Internationalisierung wird ein interkulturelles Management gefordert.

Postmoderne Dienstleistungsgesellschaft und die Individualisierung der Gesellschaft – Gerade im Kontext soziologischer und ökonomischer Modelle wird eine Veränderung marktorientierter Wirtschaftssysteme gefordert. Im Paradigma der postmodernen Dienstleistungsgesellschaft¹⁰⁷ wird die Individualisierung sowohl zu einem neuen Gut ökonomischer Transaktion als auch zur neuen sozialökonomischen Basis der Arbeits- und Freizeitgestaltung. Die Situation ist jedoch zweigeteilt: So haben wir zum einen den Trend zu «qualitativ» anspruchsvollen Dienstleistungen, die sich wiederum in höheren Anforderungen an die Dienstleistungstätigkeit und der damit verbundenen Qualifikation der Dienstleister niederschlägt. Zum anderen drückt sich die Entwicklung hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft aber auch in Phänomenen aus, die man als McDonaldisierung bezeichnet. Deren Kennzeichen sind eben nicht hochwertige Qualifikationsanforderungen, sondern vielmehr eine Dequalifizierung des Produktionsfaktors Arbeit.

In der (zum Teil programmatisch geforderten) postmodernen Dienstleistungsgesellschaft lösen sich die kulturellen Muster von Arbeit und Beruf als Identifikationsmuster für den einzelnen Menschen auf. Zusehends geht es um die Frage der Lebenszeitgestaltung; häufig ausgedrückt im ökonomischen Kalkül des Konsums von Lebenszeit und im Verhältnis von Arbeit zu Freizeit.

Wandel als Regelfall und das Entstehen einer Wissens- und Informationsgesellschaft – Der Wandel wird zum Regelfall. Auch dies steht im Gegensatz zu den Lebensmustern von Beruf und Arbeit, die auf einer Stabilität der gesellschaftlichen Verhältnisse basieren. Gerade in Deutschland zeigt sich dies in sehr genau definierten und stabil zueinander positionierten Lebensabschnitten, so in der Trennung einer Lernphase im Jugend- und frühen Erwachsenenalter von einer darauf aufsetzenden Arbeitsphase. Nun ist die Forderung nach lebenslangem Lernen nicht neu. Sie wird von einer nun seit fast 40 Jahren geführten Diskussion begleitet, doch haben wir dieses Modell des lebenslangen Lernens in einem sehr stabilen ordnungspolitischen Korsett geführt, welches genau den Unterschied von Aus- und

¹⁰⁷ Vgl. u. a. Buttler, 1992, 165ff.; Tessaring, 1993; Braukmann, 1997; Braukmann & Sloane, 1997; Cost, 1995.

Weiterbildung beibehalten hat und die Aufhebung der Grenzen zwischen diesen Bereichen verhindert.

So wird auch der Umgang mit Wissen als zentrale ökonomische Herausforderung wahrgenommen. Die konstruktive Auseinandersetzung hiermit wird aber weitgehend immer noch in den alten Organisationsstrukturen beruflicher Bildung betrieben. Erst in jüngster Zeit öffnen wir uns in der Diskussion für Fragen wie Modularisierung der Aus- und Weiterbildung, multiple Lernortkombinationen statt dualer Lernortarithmetik, flexible und individualisierte Zusatzqualifikationen usw.

Wissen und Informationen sind dabei neue und immer wichtiger werdende Produkte und Produktionsfaktoren im sozialökonomischen System. Für die betroffenen Menschen wird daher die Verfügbarkeit über Wissen, was gleichbedeutend ist mit seinem Erwerb und seiner systematischen Anwendung resp. Umsetzung im ökonomischen Feld immer wichtiger. Dies verstärkt sich insofern, als sich die Halbwertszeiten des Wissens enorm verkürzt haben. Konnte man früher annehmen, dass ein Berufswissen in der Ausbildung erworben und im Rahmen einer fachlichen Weiterbildung stabilisiert werden konnte, muss man heute davon ausgehen, dass gerade funktionales und aufgabenbezogenes Berufswissen in wenigen Jahren veraltet ist. Für das Subjekt bedeutet dies wiederum, dass das Um- und Neulernen zum Regelfall wird.

3.2.2 Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation

Aus beruflicher Sicht sind die Megatrends in dem Modus von Veränderungen der Arbeits- und Betriebsorganisation von Bedeutung. Vier Gesichtspunkte erscheinen mir bedeutsam:¹⁰⁸

Die Veränderung in der horizontalen und vertikalen Organisation – Vertikale Veränderungen entlang der Wertschöpfungskette zeigen sich

- in der Ablösung tayloristischer und auf den anonymen Markt ausgerichteter Serienfertigung durch modularisierte Einzelfertigungssysteme,
- im Versuch von Unternehmen, die going-to-market Zeiten durch Verfahren wie das simultaneous re-engineering zu verkürzen,
- durch Rückführen von Unternehmensstrukturen auf Kernkompetenzen usw.,

¹⁰⁸ Vgl. Sloane, 2000a, 95ff.; 2000b.

während sich die horizontale Veränderung entlang der Geschäftsfelder eines Unternehmens,

- in notwendigen Innovationsprozessen,
- in dem Erschliessen neuer Märkte, z. T. in kritischer Auseinandersetzung mit der Öffentlichkeit (Stichwort: Gen-Technologie),
- in der virtuellen Integration als risikomindernde projektbezogene Kooperation zwischen Wettbewerbern

niederschlägt.

Die Entstehung einer wissensstrukturierten Praxis – Arbeitsaufgaben werden heute vielfach nicht mehr praktisch, d. h. durch konkrete Handlungsvollzüge gelöst. Vielmehr zeigt sich ökonomisches und technisches Handeln zusehends in *der Beherrschung komplexer Datensysteme*. Didaktisch gesehen haben wir es in den heutigen Betrieben mit einer neuen Codierungsform von Realität zu tun. So zeigt sich die betriebliche Wirklichkeit immer weniger in konkreten psychomotorisch zu bewältigenden Anforderungen, sondern verstärkt als virtueller Raum, der ikonisch und symbolisch vermittelt ist. Will man dieser Entwicklung Rechnung tragen, so ist es erforderlich, von einer *wissensstrukturierten Praxis* zu sprechen. Diese «neue» Praxis ist durch veränderte Anforderungen an das berufliche Handeln sowie durch notwendigerweise veränderte Formen der Aneignung von Handlungskompetenz gekennzeichnet. Didaktisch gesehen geht es immer weniger darum, sich konkrete Handlungsvollzüge anzueignen. Vielmehr wird der Aneignungsprozess selbst zum zentralen Gegenstand des Arbeitens. Das Berufswissen – welches in Deutschland immer noch in Form von Berufsbildern resp. Ausbildungsordnungen kodifiziert ist – kann nicht mehr als Liste abzählbarer Kenntnisse und Fähigkeiten definiert werden. Vielmehr muss das Berufswissen Ausdruck einer *Prozesskompetenz* sein, sich relevantes Wissen erschliessen, aktualisieren und auf Situationen applizieren zu können. Das statische Modell des Berufswissens ist eigentlich durch eine prozessuale Vorstellung der Aneignung und Anwendung von Wissen zu ersetzen. Dies hat eine interessante bildungstheoretische Implikation: berufliche Bildung, u. a. im und für den Lebensraum Betrieb erworben, muss die Funktionen erfüllen, die man traditionell der Allgemeinbildung zuschreibt. In diesem Sinn muss Bildung – allgemeine wie berufliche – generell wieder zurückgeführt werden auf den Anspruch, den Menschen zu befähigen, seinen Lebensraum in einer gewollten Art und Weise gestalten zu können. Der Betrieb und das sozialökonomische System, in welches er eingebunden ist, sind ein solcher

Lebensraum, wobei sich hier genau – gemessen an unseren alten Wirklichkeitsmodellen – virtuelle Räume entwickeln.

Gleichzeitig nun erhöhen sich die Zugriffsmöglichkeiten zu Wissen sowie die Möglichkeiten, Wissen anderen zugänglich zu machen. Das zentrale Merkmal dieser Art der Wissensorientierung der Praxis ist somit die Kommunikation zwischen – z. T. räumlich – getrennten Akteuren, die zum Aufbau und Ausbau von Wissen beiträgt. Neues Wissen ist daher oft die verdichtete Verbindung von altem Wissen, entstanden aus der besseren Verfügbarkeit von Wissen. Die wissensstrukturierte Praxis ist deshalb eine durch Kommunikation ermöglichte *virtuelle Praxis*. Das Handeln der Menschen verlagert sich in eine virtuelle Realität. So entstehen im Bereich des Wissenserwerbs *knowledge building communities*, bei denen es um den gemeinsamen Aufbau von Wissen in Netzwerken geht.

Veränderte betriebsinterne und -externe Kommunikation – Die Koordination innerhalb einer Organisation ist abhängig von der Art der Kommunikation. Dabei ist v. a. zu fragen, wie Informations- und Entscheidungsprozesse im Unternehmen gestaltet werden. Generell ist eine Abflachung von Hierarchien zu erkennen, was v. a. einer Verlagerung von Entscheidungskompetenz «von oben nach unten» einschliesst. Kennzeichnend ist dabei ein *diskursives Führungsverhalten*. Dieses ist durch *Ziel- und Arbeitsvereinbarungen* zwischen den Hierarchieebenen gekennzeichnet, welches an die Stelle einer direktiven Anweisungsstruktur tritt. Unternehmen vollziehen hierbei einen Wandel von einer Anleitungskultur zu einer Beratungskultur, was v. a. Implikationen im Hinblick auf das Führungsleitbild des Unternehmens hat, worauf weiter unten noch eingegangen wird.

Die Verschlankung des Unternehmens und die damit verbundene Verlagerung «nach unten» geht einher mit einer *gruppenförmigen* Arbeitsorganisation. Dies findet seinen Niederschlag in Ansätzen zum *total quality management* (TQM) oder zu *kontinuierlichen Verbesserungsprozessen* (KVP). Schliesslich wird der Abbau von (z. T. tradierten) Abteilungsgrenzen gesucht, um wiederum betriebsinterne Wissensbarrieren aufzulösen.

Diese Überlegungen zeigen Aspekte einer veränderten internen Kommunikation bzw. einer angestrebten Kommunikationskultur. Mit einem realistischen Blick auf die Entwicklungen muss die Überlegung einhergehen, ob die Voraussetzungen für diese Art der Kommunikation gegeben sind bzw. welche Lernprozesse sich bei den einzelnen Mitarbeitern vollziehen müssen, was wiederum unmittelbar die Frage nach den Formen und Möglichkeiten betrieblicher Bildungsarbeit impliziert. Die Veränderungen betreffen aber nicht nur die interne Kommunikation, sondern

sie beziehen sich auch auf neue Formen der externen Kommunikation. Hier ist v. a. der systematische Erfahrungsaustausch zwischen Unternehmen angesprochen, der oben in Überlegungen zur virtuellen Kooperation seinen Niederschlag fand. Aus Sicht des Unternehmens gesehen geht es darum, für das Unternehmen Wissen zu akquirieren, es zu dokumentieren und für das Unternehmen verfügbar zu machen. Es stellt sich systematisch die Frage nach der *Wissensdissemination*.

Das veränderte Leitbild betrieblicher Führung – Die Veränderungen in der Kommunikationskultur fordern zu einem neuen Leitbild betrieblicher Führung auf. Genau genommen ist diese Art neuer Unternehmensführung schon in dem Gedanken der diskursiven Zielvereinbarung zwischen den Hierarchieebenen angedeutet. An die Stelle einer Hierarchie als Weisungs- und Befehlsstruktur tritt die Hierarchie als Beratungsstruktur. Der Vorgesetzte wird zum *Moderator* bzw. zum *Berater*. Dies stößt als Konzept genau dann an Grenzen, wenn die hiermit verbundenen Rollenerwartungen an die Führungskraft mit dessen Selbstverständnis bzw. tradiertem Leitbild von Führung in Konflikt gerät.

Gefordert wird letztlich eine *Didaktisierung* von Führung. Vorgesetzte leiten Untergebene an, indem sie einerseits Freiraum ermöglichen und andererseits Hilfen anbieten, wenn der einzelne Mitarbeiter bzw. die Arbeitsgruppe auf Probleme und Schwierigkeiten stößt. Problemlösungshilfe durch den Vorgesetzten bedeutet dabei vom Grundsatz her Hilfe zur Selbsthilfe und darf nicht gleichgesetzt werden mit einem «Wegnehmen» von Problemen.

Die angestrebte Dezentralisierung von Kompetenzen zum einen und zum anderen der Anspruch Abteilungsbarrieren überwinden zu wollen, führen zur Forderung einer vermittelnden und koordinierenden Führungsebene, die Gruppenprozesse initiiert und Wissenstransfer unterstützt.

3.2.3 Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung und für das Ausbildungspersonal

Auf der Ebene der betrieblichen Ausbildung lassen sich folgende Konsequenzen bestimmen:

- Lernen und Arbeiten stehen in einem veränderten Verhältnis zueinander: Lernen ist nicht mehr nur Vorbereitung auf Arbeit, vielmehr ist die Arbeit selbst lernhaltig. Dies nötigt zu neuen Formen des Arbeitens und

intendiert v. a., dass eine Förderung von Lernkompetenz als Arbeitskompetenz erfolgen muss.¹⁰⁹

- Diese partiell hohe Identität von Lernen und Arbeiten hat weitere Konsequenzen. Es wird notwendig, neue Formen des Lernens zu initiieren, die wiederum zu neuen Formen des Arbeitens führen.¹¹⁰
- Insgesamt wird es erforderlich, Konzepte zur Organisationsentwicklung sowie zur Personalentwicklung mit denjenigen zur betrieblichen Bildung zu verbinden,¹¹¹ was sich u. a. in Modellversuchen zur selbstgesteuerten Weiterbildung von Ausbildern dokumentiert.¹¹²

Gerade die oben genannten Konzepte wiederum führen zu veränderten Arbeitsanforderungen an das Lehr- und Ausbildungspersonal; exemplarisch seien genannt:

- Die Anforderungen an die Selbstorganisation der pädagogischen Arbeit wachsen.¹¹³
- Selbstgesteuerte Formen der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Ausbildungsmaßnahmen müssen etabliert werden.¹¹⁴
- Gegebenenfalls sind technologische Servicesysteme wie Lernplattformen u. Ä. einzurichten, diese müssen von Ausbildern/Ausbildungsverantwortlichen (mit-)aufgebaut und gepflegt werden.¹¹⁵
- Die Abstimmung zwischen der Ausbildungsarbeit und den jeweiligen Fachabteilungen muss intensiver werden.¹¹⁶
- Die Beratungstätigkeit der Ausbildungsabteilung gegenüber den Fachabteilungen sowie gegenüber den Auszubildenden nimmt zu.

¹⁰⁹ Vgl. Sloane, 1998.

¹¹⁰ Vgl. die Fallstudien Dehnbostel und Dybowksi (1998) zum arbeitsplatzbezogenen Lernen sowie die Darstellung integrativer Lernkonzepte in Dybowksi (1998).

¹¹¹ Vgl. Selka, 1998 sowie Münch, 1995.

¹¹² Vgl. Schneider & Sabel, 1998.

¹¹³ So arbeitet Sonntag (2001) in einem Modellversuch mit der Volkswagen Coaching AG heraus, dass für einen solchen Fall Mentorensysteme aufgebaut werden müssen. Es werden neue innerbetriebliche Kommunikationsforen erforderlich. Sonntag spricht davon, dass «Qualifizierungsstützpunkte» eingeführt werden müssen.

¹¹⁴ Vgl. hierzu Schwetz, 1997 sowie Schneider & Sabel, 1998.

¹¹⁵ Vgl. z. B. die Ausführungen im Forschungskorridor 4 des BiBB (2001), wo eine Förderung der informations- und kommunikationstechnischen Kompetenz der Ausbilder als zentrale Forschungsaufgabe herausgestellt wird.

¹¹⁶ Vgl. Sloane, Dittmar & Ostendorf, 2000.

- Die klare Grenzziehung zwischen Ausbildung und Weiterbildung löst sich organisatorisch und curricular auf.

3.3 Neue Anforderungen an die Ausbilderqualifizierung

Bezieht man nun diese Überlegungen auf den Stand der Ausbilderqualifizierung, wie er in Kapitel 2 bilanziert wurde, so werden neue Anforderungen sichtbar, die schon im Vorgriff auf Kapitel 5 auf mögliche Entwicklungs- und Forschungsaufgaben verweisen:

- Ausbilder sind nicht nur Menschen, die andere Menschen auf gesellschaftliche und organisatorische Veränderungen vorbereiten; sie sind von diesen Veränderungen auch selbst betroffen. Dies muss sich in einer biographischen Betrachtung von Ausbilderrollen und -funktionen niederschlagen. Es muss auch die individuelle Entwicklungsmöglichkeit von Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern thematisiert werden. Dies muss sich zum einen in den Ausbildungsmöglichkeiten dieser Gruppe, zum anderen aber auch in den innerbetrieblichen Karrierewegen niederschlagen. Dies sollte sich m. E. so dokumentieren, dass verstärkt die *Berufsbiographie des Lehr- und Ausbildungspersonals* aufgearbeitet und im Rahmen der Ausbilderqualifizierung thematisiert wird.
- Durch die notwendige stärkere Verbindung von Arbeitsorganisation und Ausbildungstätigkeit wird es auch erforderlich, komplexe bzw. integrative und zugleich arbeitsplatznahe Ausbildungskonzepte zu implementieren. Somit erhöht sich der konzeptionelle Anteil in der betrieblichen Ausbildung. Ausbilder müssen verstärkt selbst Ausbildungsprogramme entwickeln, erproben und evaluieren. Dies verweist auf eine viel höhere didaktische *Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationskompetenz* der Ausbilder.
- Wissensbasierte Unternehmen resp. Unternehmen, die Wissen und Lernfähigkeit als Erfolgsfaktor lokalisieren, stellen andere Anforderungen an die Ausbildung. Eine von Sloane, Dittmar und Ostendorf¹¹⁷ durchgeführte Fallstudie ergab, dass ein zentrales Problem bisheriger Ausbildungskonzepte darin besteht, dass die Ausbilder bzw. die Ausbildungsbeauftragten sich vorrangig nach den Ausbildungsordnungen und Berufsbildern richten. Gleichzeitig lässt sich eine gewisse Isolierung der

¹¹⁷ Vgl. Sloane, Dittmar & Ostendorf, 2000.

betriebsinternen Ausbildung gegenüber den Fachabteilungen nachweisen. Um eine bessere Abstimmung herbeizuführen, bedarf es *rollierender Abstimmungsverfahren* zwischen Ausbildungsabteilung und Fachabteilung. Solche Planungsmodelle sowie die innerbetriebliche Abstimmung i. S. einer responsiven Planung müssen verstärkt Bestandteil der Ausbilderqualifizierung sein.

- Diese Abstimmungsnotwendigkeit verstärkt sich insbesondere dann, wenn die Ausbildung in die Fachabteilungen (zurück-)verlagert wird. In diesem Fall stellen sich *Beratungsaufgaben* für die Ausbildungsabteilung. Diese Organisationsberatung muss in der Ausbilderqualifizierung verankert werden.

Generell wird es wohl notwendig sein, die Ausbilderqualifizierung gegenüber den bisherigen AEVO-Konzepten zu modifizieren. Dies sollte sich v. a. in folgenden Teilaspekten niederschlagen:

- Umsetzung didaktischer Theorien (Handlungsorientierung, situationsorientierte Ansätze) in betriebliche Ausbildungsmaßnahmen;
- neue bzw. in der Ausbildungspraxis bislang eher weniger tradierte Formen des Lernens und Lehrens (Projektmethode, Leittextmethode, Junioren- und Übungsfirma, quality-circle, Lernstatt, Werkstattzirkel);
- Rand- und Problemgruppen in der beruflichen Ausbildung und Möglichkeiten der sozial-pädagogischen Förderung bzw. Betreuung;
- Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Entwicklungen in der Berufsbildung;
- Verzahnung beruflicher Aus- und Weiterbildung (didaktisch und bildungsorganisatorisch);
- Rechtsfiguren in der Berufsbildung und ihre Anwendung;
- Qualitätssicherung und Umweltschutz in der Ausbildung;
- ausser- und überbetriebliche Ausbildung (Ausbildungsverbünde, Netzwerke, Lernortkooperation usw.).

3.4 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen

In diesem Kapitel ging es um die Entwicklungsperspektiven in der betrieblichen Ausbildung. Ausgehend von so genannten Megatrends sowie basierend auf der Entwicklung der berufsförmigen Arbeit in Betrieben wurden die zukünftigen Anforderungen an Ausbildung deutlich.

Vereinfachend kann gesagt werden, dass das Verhältnis zwischen Lernen und Arbeiten sich in der postmodernen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verschiebt. Lernen ist nicht mehr ausschliesslich Vorbereitung auf Arbeit, Lernen ist vielmehr auch eine Form von Arbeit. Dies zeigt sich in lern- bzw. wissensbasierten Arbeitsplätzen. Damit ist auch die traditionelle organisatorische Beziehung zwischen Fachabteilungen auf der einen und Ausbildungsabteilungen auf der anderen Seite neu zu betrachten. Es wird notwendig, Ausbildungsmassnahmen in die Fachabteilungen zurückzuverlagern. Konzeptionell heisst dies, dass sich Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und betriebliche Bildungsarbeit ineinander verzahnen.

Dies wurde anhand zukünftiger Anforderungen an die betriebliche Bildung sowie darauf aufbauend an den Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal festgemacht. Hieraus ergeben sich dann wiederum indirekte Hinweise an die notwendige Aus- und Weiterbildung der Ausbilder.

Die Problematik dieses Kapitels ist seine eher programmatische Funktion innerhalb der gesamten Untersuchung. In diesem Sinne stellen die Ausführungen einen bewusst gewählten Kontrapunkt zu der Bestandesaufnahme in Kapitel 2 dar. Während diese Bestandesaufnahme der Bildungsmassnahmen für Ausbilder eher rückblickend die bisherigen Erfahrungen zur Aus- und Weiterbildung des betrieblichen Lehr- und Ausbildungspersonals bilanziert und Implementationsprobleme des Status-Quo bestimmt, lösen die vorliegenden prospektiven Überlegungen diese vordergründig starren Vorstellungen ein Stück weit ab.

Im anschliessenden Kapitel soll auf die betriebliche Bildungsarbeit als Aktions- und Gestaltungsfeld eingegangen werden.

4 Betriebliche Bildungsarbeit zwischen Bildungsmanagement und pädagogischer Prozesssteuerung

4.1 Betriebliche Bildungsarbeit

Die *betriebliche Bildungsarbeit* vollzieht sich *einerseits* in einem komplexen institutionell-organisatorischen Netz. Merkmale dieses Netzes sind

- organisatorische Vorgaben des Betriebes, festgemacht an Arbeitsplatzbeschreibungen u. Ä.;
- die Institutionalisierung der pädagogischen Arbeit in Form von Abteilungen und Funktionsstellen;
- externe Vorgaben an die Bildungsarbeit, die z. B. über Ausbildungsordnungen die Ziele und Inhalte der Ausbildung normieren, die Prüfungsregularien und (externe) Prüfungsinstanzen sowie deren Zuständigkeit festlegen, oder die etwa in Form einer Ausbildereignungsverordnung definieren, wer für die Ausbildung befähigt ist und wie diese Befähigung erworben werden kann;
- Kooperationen mit anderen Bildungsträgern, die zum Teil gesetzlich festgelegt sind, so in der dualen Ausbildung und die zum Teil korporationsrechtlich zwischen den Akteuren eines Wirtschaftsbereichs vereinbart werden (z. B. die überbetriebliche Ausbildung);
- interne Vorgaben an die Bildungsarbeit, die sich in der Rekrutierungsstrategie des Unternehmens niederschlagen.

Andererseits zielt die betriebliche Bildungsarbeit auf eine Förderung einzelner Mitarbeiter des Unternehmens. Hiermit wird eine Erziehungsaufgabe¹¹⁸ übernommen, die sich in Qualifizierungs- und Bildungsprozessen niederschlägt.¹¹⁹

¹¹⁸ Hiermit sind wesentlich auch theoretisch-konzeptionelle Überlegungen verbunden, mit denen sich die betriebspädagogische Forschung seit jeher beschäftigt, die aber im Rahmen dieses Dossiers ausgeklammert werden müssen. Sie sind pragmatisch jedoch an der Stelle relevant, wenn es darum geht, zu klären, welche Funktion betriebliche Bildung für die Personalrekrutierung hat, ob etwa Qualifikationen vermittelt oder Kompetenzen gefördert werden sollen. Dies schlägt dann unmittelbar auf die Frage der Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals durch und wird somit zu einem Anliegen zukünftiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten.

Diese kurze Skizze der betriebsinternen wie auch -externen Verflechtung betrieblicher Bildungsarbeit einerseits und die Akzentuierung der pädagogischen Funktion andererseits sind nicht vollständig. Sie soll dazu dienen, die Komplexität des Aufgabenspektrums betrieblicher (Aus-) Bildung zu umreißen, auf die durch eine Weiterbildung vorbereitet werden soll.

Es deuten sich unmittelbar zwei zentrale Arbeitszusammenhänge an, die noch weiter zu differenzieren sind:

- zum einen die genuin pädagogisch-didaktischen Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals, die auch mit dem Begriff «mikrodidaktische Aufgaben» umrissen werden;
- zum anderen Bildungsmanagementaufgaben, für die der Begriff «makrodidaktische Aufgaben» Verwendung findet.

Mikro- und makrodidaktische Aufgaben verweisen zurück auf die bereits vorgenommene differenzierte Betrachtung der Zielgruppe in den vorhergehenden Kapiteln. Sie zeigen sich v. a. in der Unterscheidung von Ausbildungsbeauftragten und Ausbildern, wobei die hauptberuflichen Ausbilder eher auf makrodidaktischer und die nebenberuflichen auf mikrodidaktischer Ebene arbeiten. An dieser Stelle soll diese Aufgabenteilung strukturell aus der betrieblichen Perspektive aufgegriffen werden.

4.2 Die Implementation pädagogisch-didaktischer Aufgaben im Unternehmen

Die kommunikativen Aufgaben im Betrieb nehmen zu. Dies heisst wiederum, dass pädagogisch-didaktische Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen. So kommt es eigentlich zu einer Ausdehnung pädagogischer Funktionen im Betrieb, ohne dass dies jedoch so kommuniziert wird. Diese Entwick-

¹¹⁹ Ich gehe vom Oberbegriff der (beruflichen) Erziehung aus, die sich unterscheiden lässt in «Qualifizierung» und «Bildung». Während «Qualifizierung» auf die Bewältigung von (betrieblichen) Anforderungssituationen bezogen wird, orientiert sich «Bildung» auf die gewollte Entfaltung der Persönlichkeit. Beides dokumentiert sich in Erziehungsprozessen und in Erziehungsergebnissen. Vgl. zur Grundlegung Sloane, Twardy & Buschfeld, 1998.

lung wird sehr oft mit Begriffen wie Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit usw. umschrieben. In Kapitel 3 wurde dies auch mit dem Begriff der Didaktisierung von Führung gekennzeichnet.

Der Gestaltungsraum für pädagogische Arbeit hängt dabei von der Lernkultur in einem Unternehmen ab. Ohne hier auf die zurzeit immer noch sehr modernen Konzepte zur lernenden Organisation einzugehen, kann doch festgehalten werden, dass die Arbeits- und Betriebsorganisation und das Führungsverständnis in einem Unternehmen nachhaltig die Möglichkeiten und Grenzen aller Mitarbeiter festlegen, die pädagogisch tätig werden sollen. Die in Kapitel 3 beschriebenen strukturellen Veränderungen des betrieblichen Arbeitsablaufs verwiesen in einer tendenziell positiven Auslegung von Entwicklungsmöglichkeiten auf Unternehmen, die eine Selbstorganisation von Arbeit fordern. In einem solchen Umfeld lassen sich in der Tat Formen des entdeckenden Lernens implementieren und es kann die Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen über die Arbeitsplatzgestaltung und über die Aufgabenstellung gefördert werden.

Die Anforderungen an die pädagogisch-didaktische Arbeit werden in einem solchen Kontext anders normiert sein als in einem traditionellen Unternehmen, welches tendenziell eher hierarchisch gegliedert und durch klare Arbeitsplatzvorgaben gekennzeichnet ist. Die pädagogische Arbeit wird dann eher instruktions- und anweisungsorientiert und in Form von Informationsabgabe und Informationsaufnahme gekennzeichnet sein.

Hinter dieser Struktur verbirgt sich pädagogisch gesehen der Zusammenhang zwischen dem Arbeitsplatz als Lernumgebung und den daraus erwachsenden didaktischen Möglichkeiten. Wenn nun Ausbildungsbeauftragte pädagogische Konzepte angeboten bekommen und sich diese z. B. in Seminaren oder anderen Bildungsmassnahmen erarbeiten, so ist der Erfolg einer solchen Qualifizierung davon abhängig, ob das Gelernte tatsächlich in die Arbeitswelt eines Betriebes «hineinpasst». Für den Erfolg von Ausbilderqualifizierungen wäre es daher wichtig, die Implementation des pädagogisch-didaktischen Wissens in die jeweilige Anwendungssituation zu berücksichtigen.

Insgesamt geht es darum, den Zusammenhang zwischen den pädagogischen Konzepten der Ausbilder resp. nebenberuflichen Ausbilder und der Arbeitsorganisation herzustellen. Es muss nach der Umsetzbarkeit der Konzeption gefragt werden. Dies verweist auf die Managementebene. Die mikrodidaktische Qualifizierung muss – einfach gesprochen – aus betrieblicher Sicht mit den tatsächlichen Anforderungsstrukturen der Betriebs- und Arbeitsorganisation korrespondieren.

Dies scheint mir auch im Rahmen einer externen Auszubilderschulung ein Grundproblem zu sein. Sowohl eine AEVO-Konzeption, die mikro- und makrodidaktische Aufgaben verbindet, als auch ein fachdidaktisches Konzept, das sich auf konkrete berufsbezogene Vermittlungssituationen bezieht, haben die Tendenz, von einer allgemeinen und eher betriebsun-spezifischen Perspektive auszugehen. Die makrodidaktischen Gestaltungsparameter sind i. d. R. sehr allgemein und beziehen sich auf Fragen der allgemeinen Ausbildungsplanung, der Kooperation mit anderen Lernorten usw. Was aus dem Blick verloren wird, ist die betriebliche Situierung des pädagogisch-didaktischen Wissens, ein Herunterbrechen auf den Arbeitsalltag in einem Unternehmen. Dies wird allenfalls durch Erkundungsprojekte und durch einen Erfahrungsaustausch ein Stück weit berücksichtigt.

Hier muss selbstredend eine Unterscheidung zwischen kleinbetrieblichen und grossbetrieblichen Strukturen vorgenommen werden:

- Grosse Betriebe haben die Möglichkeit, ein innerbetriebliches Multiplikatorenkonzept zu entwickeln und können dabei auch abgestimmte Organisationsentwicklungsmassnahmen initiieren, um so eine Korrespondenz von Betriebs- und Arbeitsorganisation und pädagogisch-didaktischer Arbeit herzustellen. Dies kann über ein betriebsinternes Bildungsmanagement gesteuert werden, welches letztlich auch sicherstellen muss, dass die Ausbildungskompetenz, die aufgebaut wird, tatsächlich im Betrieb seinen Niederschlag findet.
- Kleinere und mittlere Betriebe müssen auf *Massnahmen für KMU* zurückgreifen, die häufig von Kammern und Verbänden oder freien Trägern angeboten werden. Sie müssen sich einer externen Beratungskompetenz bedienen. Wenn es auch hier zur Umsetzung der entwickelten Kompetenzen kommen soll, so muss ein externes Angebot eigentlich mehr leisten als eine Schulung von Auszubildern oder Ausbildungsbeauftragten. Es muss vielmehr auch die Organisationsentwicklungsprozesse in den Zielunternehmen einbeziehen. Aus Sicht des Betriebes heisst dies, dass man den Aufbau von Ausbildungskompetenz immer verbinden muss mit der prinzipiellen Bereitschaft, ggf. auch die Organisationsstrukturen zu verändern.

Diese kleine Fallunterscheidung verweist auf die in Kapitel 1 vorgenommene Zielgruppenstruktur, bei der zwischen grossbetrieblichen und kleinbetrieblichen Anforderungen unterschieden wurde. Während der erste Fall auf die dort beschriebene *betriebliche Differenzierung* verweist, werden anhand des zweiten Falls die Aspekte der *Netzwerkbildung* und der *Auslagerung* von Bildungsarbeit sichtbar.

4.3 Ausbilderqualifizierung als Entwicklungsprojekt

Aus den obigen Überlegungen ergibt sich abschliessend, dass die Qualifizierung von Lehr- und Ausbildungspersonal nicht nur eine auf Unterweisung und allgemeine Unterweisungsplanung gerichtete Vorbereitung auf eine letztlich allgemein gehaltene pädagogische Arbeit ist.

Vielmehr wird der Zusammenhang zwischen Arbeits- und Betriebsorganisation und pädagogischer Arbeit sichtbar. Ausbilderqualifizierung kann zugleich immer eine Möglichkeit der Organisations- und Personalentwicklung sein. In dieser Hinsicht geschieht diese Qualifizierung immer im Hinblick auf eine spezifische Organisationsstruktur und zugleich (ggf.) mit der Absicht, diese mittel- und langfristig zu verändern. Als strategisches Instrument sollte eine Ausbilderqualifizierung daher auch nicht uniform mit der allgemeinen Zielsetzung eingesetzt werden. Auf diese Weise ergäben sich Kompetenzen, die in irgendeiner Weise für das Unternehmen sinnvoll sein könnten. Vielmehr muss eine genaue Analyse vorgenommen werden:

- Diese muss sich einerseits auf die bestehende Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie andererseits auf die zu entwickelnden Organisationsstrukturen beziehen.
- Zugleich sollte vor dem Hintergrund der vorhandenen und angestrebten Organisationsmerkmale herausgearbeitet werden, welche pädagogisch-didaktische Arbeit von wem geleistet werden soll. Dies bezieht sich zum einen auf die gegebene und zum anderen auf die zu entwickelnde Lern- und Arbeitskultur in einem Unternehmen und darauf aufbauend darauf, was beispielsweise nebenberufliche Ausbilder vor Ort leisten sollen und können.
- Ein weiterer Aspekt wäre die Festlegung von Rahmenbedingungen und Unterstützungsfunktionen für diese pädagogisch-didaktische Arbeit. Es geht um die makrodidaktischen Aufgaben, und zwar als *Durchführungshilfen*. Mittel hierbei wären: Erfahrungsgruppenarbeit, pädagogische Konferenzen, pädagogische Hilfen in Form von Informationssystemen usw.

Neben den Durchführungshilfen bedarf es noch *Entwicklungshilfen* von Seiten des Bildungsmanagements. Diese beziehen sich auf die Implementation eines neuen Ausbildungskonzepts, während die Durchführungshilfen routinisierte Unterstützungsfunktionen beinhalten.

Auch hier wäre es wiederum wichtig, zwischen Grossbetrieben und KMU als Anwendungsfälle zu unterscheiden und herauszuarbeiten, wer in

den jeweiligen Fällen Hilfsstrukturen entwickelt, wer die Analysen durchführt usw. Es gilt auf jeden Fall, neue Aus- und Weiterbildungsmodelle zu entwickeln, die – wie dies schon in anderen Kapiteln angedeutet wurde – z. B. biographisch ausgelegt sind und in Form von Modulen angeboten werden.

4.4 Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen

In diesem Kapitel ging es darum, die Gestaltungsoptionen des Bildungsmanagements anzureissen. Im Mittelpunkt stand dabei die Überlegung, dass es um die Implementation von Bildungsarbeit geht: Ausbilderfunktionen sind in einem Unternehmen zu installieren. Hierbei fallen Routinearbeiten an, die sowohl im pädagogisch-didaktischen Bereich als auch im organisationalen Bereich verankert sind. Daneben geht es aber immer auch darum, Entwicklungshilfen zu leisten, um diese Ausbildungsfunktionen implementieren zu können. Dabei wurde auf den Unterschied zwischen Grossbetrieben und KMU abgezielt.

Auf diese Weise kam es auch zu einem Rückgriff auf die Überlegungen zur Zielgruppe, die in Kapitel 1 vorgenommen wurden. Zusammenfassend ergeben sich nunmehr im Gesamtzusammenhang drei Dimensionen einer Ausbilderqualifizierung:

- eine *personale Dimension* bezüglich der innerbetrieblichen Instanzen: Ausbildungsbeauftragter – Ausbilder – Bildungsmanagement;
- eine *aufgabenbezogene Dimension* über die Unterscheidung in makrodidaktische und mikrodidaktische Aufgaben;
- eine *organisatorische Dimension*, die sich in den jeweiligen idealtypischen Ausgestaltungen betrieblicher Bildungsarbeit in den Ausprägungen innerbetriebliche Differenzierung, Netzwerkbildung und Auslagerung niederschlägt.

Hiermit sind auch Forschungs- und Entwicklungsaufgaben verbunden, auf die im abschliessenden Kapitel eingegangen werden soll.

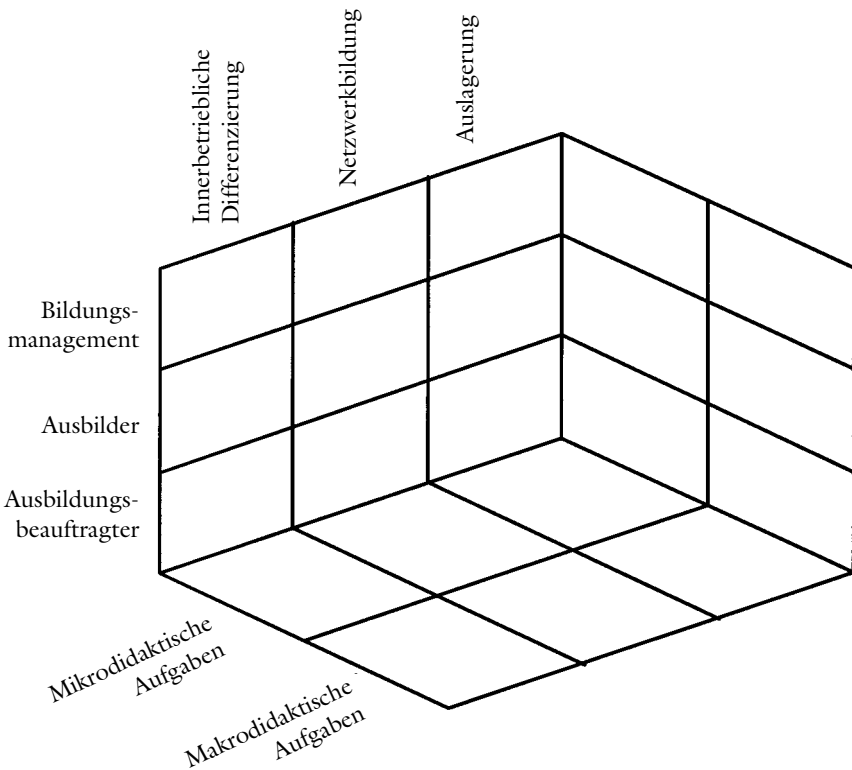
5 Konsequenzen für die zukünftige Forschungsarbeit

5.1 Mögliche Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte

Die Dimensionen der Gestaltung der Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals, die in Kapitel 4 resümierend zusammengestellt wurden, können zugleich für die Herausarbeitung relevanter Entwicklungs- und Forschungsschwerpunkte herangezogen werden. Diese Dimensionen stehen in einem Implikationszusammenhang; sie sind daher in Abbildung 5 in einem Perspektivenmodell zusammengeführt.

Abbildung 5

Perspektivenmodell zukünftiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten



Es ist m. E. nicht zielführend, abgeschottete Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zu formulieren. Der Vorteil des Perspektivenmodells besteht darin, dass acht Schwerpunkte formuliert werden, die aufeinander bezogen sind. Zu diesen Schwerpunkten lassen sich wiederum Forschungs- und Entwicklungsfragen zusammenstellen:

Tabelle 2
Forschungs- und Entwicklungsfragen

(I) Personale Dimension: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Qualifizierung der personalen Träger betrieblicher Ausbildung

- Ausbildungsbeauftragte
- Ausbilder
- Bildungsmanagement

Auswahl möglicher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten:

Erfassung des organisationalen Zusammenhangs zwischen Ausbildungsbeauftragtem – Ausbilder – Bildungsmanagement, z. B. in Fallstudien;

Längsschnittuntersuchungen zu den Entwicklungs- und Karrierewegen des Ausbildungspersonals;

Rekonstruktionen von Biographien des Ausbildungspersonals und Lebensweltanalysen, inklusive subjektiver Orientierungsmuster des Ausbildungspersonals;

Verifikation des Zusammenhangs zwischen Betriebs- und Arbeitsorganisation auf der einen Seite und pädagogisch-didaktischer Arbeit auf der anderen Seite;

Veränderung von Lehrfunktionen in wissensbasierten Unternehmen und daraus erwachsende Konsequenzen für das Ausbildungspersonal;

Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Qualifizierungsmodulen für das Ausbildungspersonal;

Bildungsbedarf des Ausbildungspersonals.

(II) Aufgabenbezogene Dimension: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Förderung der didaktischen und organisatorischen Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals durch Aus- und Weiterbildung

- Mikrodidaktische Aufgaben
- Makrodidaktische Aufgaben

Auswahl möglicher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten:

Zusammenhang zwischen Lehr-/Lernfunktionen (mikrodidaktische Aufgaben) und Bildungsmanagement (makrodidaktische Aufgaben) (A) in organisationaler Hinsicht und/oder (B) in Bezug auf die subjektive Lebenswelt des Ausbildungspersonals;

Bestandesaufnahmen mikro- und makrodidaktischer Aufgaben mit zielgruppenspezifischen Differenzen (siehe oben Problemkreis I) mit (A) qualitativen und/oder (B) quantitativen Verfahren;

(A) organisationale und/oder (B) pädagogische Erfahrungen des Ausbildungspersonals und Konsequenzen für deren Qualifizierung;

Rezeption (A) organisationstheoretischer und (B) pädagogisch-didaktischer Konzepte durch das Ausbildungspersonal und Konsequenzen für deren Qualifizierung;

Ausdifferenzierung (A) mikrodidaktischer und/oder (B) makrodidaktischer Aufgaben vor dem Hintergrund der Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation und Umsetzung der Erfahrungen in Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal (A) in grossbetrieblichen und/oder (B) in kleinbetrieblichen Strukturen;

Betriebsnahe Entwicklung, Implementation und Evaluation von Ausbildungskonzepten für Ausbilder für einen reaktiven und/oder proaktiven Umgang mit Reformansätzen der Berufsbildung (Integration von Aus- und Weiterbildung, Modularisierung, neue Ausbildungskonzepte, Zusatzqualifizierung usw.).

(III) Organisatorische Dimension: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Implementation (A) spezifischer Formen pädagogischer Arbeit durch (B) die Aus- und Weiterbildung der betrieblichen Ausbilder

- Innerbetriebliche Differenzierung
- Netzwerkbildung
- Auslagerungen

Auswahl möglicher Forschungs- und Entwicklungsarbeiten:

Abstimmung zwischen Ausbildungsabteilungen und Fachabteilungen in Grossbetrieben;

Betriebliche Implementation pädagogisch-didaktischen Wissens für Ausbildungspersonal mit Hilfe des Bildungsmanagements;

Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Qualifizierungsstrategien für nebenberufliche Ausbilder in (A) grossbetrieblichen Strukturen

und/oder (B) kleinbetrieblichen Strukturen durch Multiplikatorenmodelle, selbstgesteuerte Weiterbildung usw.

Vorbereitung des Ausbildungspersonals auf die Tätigkeit in Bildungsnetzwerken (vgl. auch Dimension I);

Konzeptionelle Grundlagen und betriebliche Erfahrungen zur Externalisierung des Bildungsmanagements;

Situierung des in externen Bildungsmaßnahmen erworbenen (A) pädagogisch-didaktischen und/oder (B) organisationstheoretischen Wissens durch geeignete Strategien des Bildungsmanagements;

Entwicklung, Implementation und Evaluation von Qualifizierungsstrategien für KMU durch eine abgestimmte Bildungs- und Organisationsberatung.

Diese aufgelisteten Schwerpunkte sind nicht sequenziell abzuarbeiten. Vielmehr kommt es auf die Wechselwirkung zwischen den Dimensionen an. Ein Forschungsgewinn in Form eines Wissens- und Erfahrungszuwachses ergibt sich im Bereich der Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals in erster Linie dann, wenn es gelingt, verschiedene Perspektiven miteinander zu verbinden. Pragmatisch bedeutet dies, dass zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sich innerhalb des Kubus' (Abbildung 5) durch die Verbindung von zwei oder drei Dimensionen verankern lassen sollten.

5.2 Forschungsakteure und Netzwerke

Will man weitere Arbeiten im Feld der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder initiieren, so sollten verschiedene Akteure eingebunden werden. Dabei sollte man eine Unterscheidung zwischen eher entwicklungsorientierter Forschung und eher theorieorientierter Forschung vornehmen. Unter entwicklungsorientierter Forschung verstehe ich Arbeiten, die sich in erster Linie auf die Entwicklung, Implementation und Evaluation von Bildungsmaßnahmen beziehen, während mit eher theorieorientierten Arbeiten solche Vorgehensweisen angesprochen sind, die sich stärker auf die Herausarbeitung allgemeiner Erfahrungen und Systematiken beziehen. Mit dieser Gegenüberstellung soll im Übrigen kein Gegensatz formuliert werden, sondern auf zwei Akzentsetzungen verwiesen werden:

Eher entwicklungsorientierte Forschung auf diesem Gebiet können leisten:

- *Betriebe*, die über eine *professionelle Bildungsarbeit* verfügen. Ein Beispiel wäre die Volkswagen Coaching GmbH, eine ausgelagerte Bildungsorganisation. Sie entspricht selbst einem Grundmodell des Bildungsmanagements und verfügt über zahlreiche Erfahrungen in der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Bildungsmaßnahmen. Es sind aber auch andere Akteure hier denkbar; das Beispiel hat paradigmatische Funktion.

Ein weiterer strukturell interessanter Ansprechpartner sind Banken und Versicherungen, die traditionell über ein sehr ausdifferenziertes, z. T. überbetriebliches Bildungswesen (z. B. die Sparkassenakademien) verfügen. Auch sie bieten spezifische Organisationslösungen an.

- *Handwerkskammern und Fachverbände*. Im Bereich kleinbetrieblicher Strukturen hat insbesondere das Handwerk sehr ausgeprägte Servicestellen in den jeweiligen Handwerkskammern und in den Fachverbänden eingerichtet.
- *Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln*. Dieses Institut übernimmt eine Leitstellenfunktion für Fragen der Ausbildung im Handwerk. Das Institut selbst hat über viele Jahre Weiterbildungsmaßnahmen für Ausbilder und angehende Meister entwickelt, implementiert und evaluiert.
- *Bundesinstitut für Berufsbildung*. Eine koordinierende Funktion im gesamten Bereich der Berufsbildung übernimmt in Deutschland schliesslich das Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Es hat in zahlreichen Wirtschaftsmodellversuchen sowohl Erfahrungen zur Ausbilderqualifizierung als auch – in den letzten Jahren – zur Integration von Organisationsentwicklung und Ausbildung gesammelt.
- *Universitätsinstitute*. Erfahrungsbecken für Themen stellen darüber hinaus auch Universitätsinstitute dar. Hier wären insbesondere die zu nennen, die im Rahmen von Wirtschaftsmodellversuchen konkrete Erfahrungen gewonnen haben.

Das besondere an den oben genannten Akteuren ist, dass sie einerseits – entweder direkt oder über Modellversuche – Erfahrungsfelder anbieten und dass sie andererseits auch selbstreferentiell diese Felder thematisieren können.

6 Literatur

- Bauer, H.-G., Herz, G. & Herzer, M. (1993). *AQUA – Qualifizierungspaket mit Materialien und Umsetzungshilfen*. Berlin, Wien, Zürich.
- Bender, H.-J. (1994). Rechtliche Beziehungen zwischen Auszubildenden, Ausbildern und Auszubildenden. In G. Cramer et al. (Hrsg.), *Ausbilder-Handbuch* (S. 1–27). Köln.
- Berufsbildungsbericht (1991). Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- BiBB (2001). *Forschungskorridor 4 – Berufliche Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft – Gestaltung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Wandel*. [Online] <http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/fo-plan/foko4.pdf> (4.11.2001).
- Bleicher, K. (1991). *Das Konzept Integriertes Management*. Frankfurt a. M., New York.
- Braukmann, U. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung durch Zusatzqualifikationen*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Jena.
- Braukmann, U. & Sloane, P. F. E. (1994a). Zur Notwendigkeit pädagogisch-didaktischer Qualifizierung. In P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Die Gesellen kommen! – Pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Gesellen im Handwerk* (S. 3–29). Köln.
- Braukmann, U. & Sloane, P. F. E. (1994b). Notwendigkeit und Förderung der pädagogisch-didaktischen Qualifikation von Gesellen. In M. Twardy (Hrsg.), *Ausbildung auf dem Prüfstand – Ausbildung als Qualitätsfaktor und Zukunftssicherung im Handwerk* (S. 87–107). Köln.
- Braukmann, U. & Sloane, P. F. E. (1997). *Zusatzqualifikationen im Handwerk*. Unveröffentlichtes Manuskript. München, Wuppertal.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-/Lernarrangements* (S. 162–182). Wiesbaden.
- Cost (1995). *Feasibility study: research scope for vocational education in the framework of COST social sciences*. In F. Achtenhagen (ed.), in cooperation with Wim Nijhof and David Raffe. Brussels, Luxembourg.
- Czycholl, R. & Geissler, K. H. (1979). Elemente einer Didaktik didaktischer Dozentenfortbildung in der beruflichen Erwachsenenbildung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. 5/1979, 321–331.
- Dehnbostel, P. & Dybowski, G. (1998). Neue Modelle arbeitsgebundenen Lernens in der Ausbildung – zwei Fallstudien. *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*. 15–16, 113–126.
- Dietrich, A. (2000). *Der Kleinbetrieb als lernende Organisation. Konzeption und Gestaltung von betrieblichen Lernstrategien*. Markt Schwaben.
- Dünnhoff, P. (1994). Die Zielgruppe der nicht formal qualifizierten Ausbilder im Handwerk in ihrer quantitativen Struktur. In P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Die Gesellen kommen! – Pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Gesellen im Handwerk* (S. 37–47). Köln.

- Dybowski, G. (1998). Qualifizieren für das lernende Unternehmen. *Berufliche Bildung auf dem Prüfstand* (S. 147–162). Bremen.
- Euler, D. (1998). *Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*. Bonn.
- Euler, D., Kremer, H.-H. & Theis, M. (1993). *Modellversuch «Didaktisch-methodische Innovationen von Teil III/IV der Meisterausbildung im Handwerk»*. Unveröffentlichter Sachbericht. Köln.
- Euler, D., Kremer, H.-H., Stickling, E., Theis, M. & Twardy, M. (1995). *Didaktisch-methodische Innovation der Teile III und IV der Meisterausbildung – Abschlussbericht des Modellversuchs*. Köln.
- Feller, G. (1992). Multiplikatoren für CNC-Technik. In H. Paulini (Hrsg.), *Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern – Informationen und Ergebnisse aus Modellversuchsvorhaben*. Berlin.
- Frommberger, D. (2000). Berufe? Abschlussqualifikationen? Module? Niederländische Konzepte und Erfahrungen zur Organisation der Berufsbildung. In G. A. Straka, R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999* S. 125–131). Opladen.
- Geissler, K. H. (1979). Erfahrungsorientierte Seminardidaktik in der beruflichen Erwachsenenbildung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 5/1979, 333–343.
- Hahn, A. (1994). Mikrodidaktische Überlegungen zur didaktischen Qualifizierung von Gesellen. In P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Die Gesellen kommen! – Pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Gesellen im Handwerk* (S. 271–321). Köln.
- Hensge, K. (1997a). Modernisierung der Ausbilderlehrgänge ist in vollem Gange. *BIBB aktuell*, 3/97, 2–3.
- Hensge, K. (1997b). Neues handlungsorientiertes Lehrgangskonzept für die Ausbildung der Ausbilder. *Der Deutsche Berufsausbilder*, 3/97, 7–8.
- Hensge, K. (2001). *Forschungsprojekt Nr.: 2.4003 – Handlungsorientierung in der Ausbilderqualifizierung. Entwicklung aufgaben- und problemorientierter Lehrgangskonzepte in der Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen*. [Online] <http://www.bibb.de/aufgaben/arbprogr/fprojekt/2-4003.doc> (06.11.2001).
- Jansen, R. (1990). Grundinformationen zum Ausbildungspersonal. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 11–16.
- Jongebloed, H.-C. & Sloane, P. F. E. (1986). Metaview: Überlegungen zur Konzeption und Anwendung eines modernen handlungsorientierten Qualifizierungsparadigmas zur Kompetenzstabilisierung bei Managern und Trainern. *Köln WP*, 1, 43–62.
- Kiefer, B.-U. (1990). Die Fortbildung zum Handwerksmeister – zwischen Tradition und moderner Unternehmensschulung. In H. Lamszus (Hrsg.), *Weiterbildung im Handwerk als Zukunftsaufgabe* (S. 83–104). Berlin.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2001). *Implementation von Lernfeldern*. Paderborn.
- Kremer, H.-H. & Theis, M. (1994). Welche Erfahrungen in der Qualifizierung nebenberuflicher Ausbilder lassen sich aus auslaufenden Modellversuchen

- nutzen? In P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Die Gesellen kommen! – Pädagogisch-didaktische Qualifizierung der Gesellen im Handwerk* (S. 149–205). Köln.
- Münch, J. (1995). *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung*. Bielefeld.
- Pätzold, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein des Ausbildungspersonals*. Köln, Wien.
- Pätzold, G. (1991). Der Ausbilder als Moderator und Bildungshelfer. In R. Arnold (Hrsg.), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit* (S. 200–213). Hohengehren.
- Paulini, H. (1991). *Qualifizierung von nebenberuflichen Ausbildern – Informationen und Ergebnisse aus Modellversuchsvorhaben*. Berlin.
- Selka, R. (1995). Organisationsentwicklung und betriebliches Ausbildungspersonal. *Berufsbildung und Organisationsentwicklung* (S. 387–397). Bremen.
- Seyd, W. (1994). *Berufsbildung: handelnd lernen – lernend handeln*. Hamburg.
- Schneider, P. & Sabel, M. (1998). *Lernen und Arbeiten im Team. Band 2: Handbuch «KoKoSS» – kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation*. Bielefeld.
- Schwetz, U. (1997). *Selbstgesteuerte Weiterbildung von Ausbildern*. Pfaffenweiler.
- Sloane, P. F. E. (1993a). Ausbilderqualifikation und Ausbilderqualifizierung. *KölnWP*, 14, 55–84.
- Sloane, P. F. E. (1993b). Theorien für das Handeln. Über «pädagogische Konsequenzen» und «didaktisches Handeln» in der Auseinandersetzung mit Martin Schmiel. In K.-H. Sommer & M. Twardy (Hrsg.), *Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien* (S. 393–424). Esslingen.
- Sloane, P. F. E. (1998). Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In *Innovationsforschung und Technologiemanagement. Konzepte, Strategien, Fallbeispiele*, Hrsg. von N. Franke und C.-F. von Braun. Gedenkschrift für Prof. Dr. Stephan Schrader (S. 89–104). München.
- Sloane, P. F. E. (2000a). Berufsbildung als Allgemeinbildung in einer Wissensgesellschaft. Zur Auflösung des Gegensatzes von Berufsbildung und Allgemeinbildung in einer wissensstrukturierten Gesellschaft. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs* (S. 37–51). Zürich.
- Sloane, P. F. E. (2000b). Veränderungen der Betriebs- und Arbeitsorganisation – Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In P. Dehnbostel & G. Dybowski (Hrsg.), *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung* (S. 93–109). Bielefeld.
- Sloane, P. F. E., Dittmar, J. & Ostendorf, A. (2000). *Bericht zum Projekt «Ausbildungsbedarf». Forschungsprojekt für die BMW-AG*. Unveröffentlichtes Manuskript. München.
- Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn.
- Sonntag, K. (2001). *Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen*. [Online] http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ac/abo/Projekte/Projekt_Inhalt/vw.htm (04.11.2001).

- Steinborn, H.-C. (1989). Nebenberufliche Ausbilder – Träger handlungsorientierter Qualifizierung. *Lernfeld: Betrieb*, 5, 27–29.
- Tessaring, M. (1993). Das duale System der Berufsbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 131–161.
- Wittwer, W. (1985). *Situationsorientiertes Lehr-/Lernkonzept zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder*. München.
- Wittwer, W. (1995). Die Aus- und Weiterbildner in ausserschulischen Lernprozessen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 334–355). Opladen.

Berufsbildungsforschung Schweiz



Rolf Dubs

Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung

Berufsbildungsforschung Schweiz

1. Auflage 2005, 208 Seiten, broschiert

CHF 39.–/EUR 26.–

ISBN 3-03905-164-4

Ist die schweizerische Berufsbildung europakompatibel? Im Jahr 2004 ist das neue eidgenössische Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten. Bereits die Vorarbeiten dazu haben einen neuen Elan in die Berufsbildung gebracht.

Professor Rolf Dubs, der Doyen der schweizerischen Berufsbildung, hat aktuelle Fragen zum Anlass genommen, eine Momentaufnahme des dualen Berufsbildungssystems vorzulegen. Die von Professor Dubs gezogene Bilanz ist insgesamt positiv. Er betont aber auch die Notwendigkeit ständiger Reformen. Dabei sei der Entwicklung der Arbeitswelt besonders Rechnung zu tragen.

Egalement disponible en français:

Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse

*Recherche Suisse sur la formation professionnelle,
vol. 3*

1ère édition 2006, 218 pages

CHF 39.–/EUR 26.–

ISBN 2-606-01149-X

Also available in English:

An Appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System

*Swiss research on vocational education and
training, vol. 4*

1st edition 2006, 186 pages

CHF 39.–/EUR 26.–

ISBN 3-03905-166-0

Berufsbildungsforschung Schweiz



Andres Frick, Aniela Wirz (Hrsg.)

Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen

Berufsbildungsforschung Schweiz, Band 1

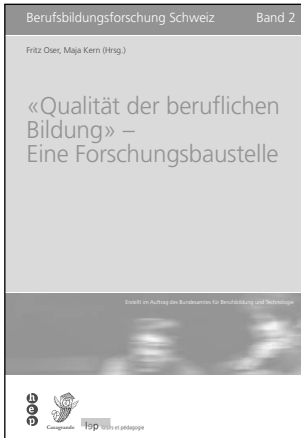
1. Auflage 2006, 243 Seiten

CHF 39.-/EUR 26.-

ISBN 3-03905-218-7

Der Bildung wird in der öffentlichen Diskussion eine hohe Bedeutung für den wirtschaftlichen Wohlstand beigemessen. So sieht die OECD im Humankapital einen entscheidenden Faktor für das wirtschaftliche Wachstum und für die Verminderung von Arbeitslosigkeit und Einkommensungleichheiten. In der Schweiz hat die Berufsbildung ein grosses Gewicht im Bildungssystem. Im Jahr 2002 hatten etwa 70 Prozent der Absolventen einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II die berufliche Richtung durchlaufen (inklusive Berufsmaturität). Der überwiegende Teil der Berufsabschlüsse auf der Sekundarstufe II entfällt auf betriebliche Berufshen (duales Berufsbildungssystem). Trotz diesem hohen Stellenwert ist die Berufsbildung in der Schweiz aus ökonomischer Perspektive noch wenig erforscht. Die vorliegende Publikation dokumentiert den Stand der ökonomischen Forschung zur Berufsbildung. Sie enthält fünf Gutachten von in der Schweiz forschenden, ausgewiesenen Experten in ökonomischen Fragen der Berufsbildung zum Stand der einschlägigen Literatur und den sich daraus ergebenden Forschungslücken.

Berufsbildungsforschung Schweiz



Fritz Oser, Maja Kern (Hrsg.)

Qualität der beruflichen Bildung – Eine Forschungsbaustelle

Berufsbildungsforschung Schweiz, Band 2

1. Auflage 2006, 435 Seiten

CHF 46.–/EUR 31.–

ISBN 3-03905-219-5

Der erste Band der Schriftenreihe «Berufsbildungsforschung Schweiz» zum Schwerpunkt «Qualität der beruflichen Bildung» geht der Frage nach, welcher Beitrag zu leisten ist, um die Handlungskompetenz von Berufsbildungsverantwortlichen in Schule und Betrieb zu beschreiben, zu erklären und zu verbessern. Er ist Teil der Initiative, mittels deren das schweizerische Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) nachhaltige Berufsbildungsforschung initiieren will. In den Beiträgen dieser Schrift werden von Fachleuten Fragen an die Forschung herangetragen, deren Beantwortung zu einer grösseren Transparenz des Zusammenhangs von Lehren und Lernen in beruflichen Bildungssituationen führt. Zur Diskussion stehen u. a. Themen wie die Wirkung der Verschränkung der Lernorte Schule und Betrieb, unterrichtliche Handlungskompetenz, beruflicher Erfolg, Zusammenhang von Leistung und Lernen, Berufsmoral der Lehrenden und Qualität des Unterrichts. Im Mittelpunkt stehen die Akteurinnen und Akteure der Lehr-Lern-Prozesse: Berufsbildnerinnen und Berufsbildner sowie Lehrpersonen.

Schwerpunkt: Sozialkompetenzen

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.

Die Facetten des beruflichen Lernens reichen von der Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen (insbesondere Sozial- und Selbstlernkompetenzen) über die Entwicklung von validen Prüfungsverfahren und die Bedingungen zur Umsetzung anspruchsvoller Didaktikkonzepte in Schule und Betrieb bis zur Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals.

www.bbt.admin.ch



www.edizionicasagrande.com



www.editionslep.ch



www.hep-verlag.ch

ISBN 3-03905-260-8
EAN 978-3-03905-260-8



9 783039 052608

www.hep-verlag.ch
der bildungsverlag



Bildung
Medien
Kommunikation